

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA  
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

HELOÍSA AGUILAR HAJNAL

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O EXERCÍCIO  
DA MAGISTRATURA**

SÃO PAULO  
MAIO/2018

HELOÍSA AGUILAR HAJNAL

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O EXERCÍCIO  
DA MAGISTRATURA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação da Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo.

SÃO PAULO  
MAIO/2018

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA  
FATEC-SP / CPS

H154f Hajnal, Heloísa Aguilar  
Formação profissional para o exercício da magistratura / Heloísa  
Aguilar Hajnal. – São Paulo: CPS, 2018.  
85 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo  
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e  
Desenvolvimento da Educação Profissional) - Centro Estadual de  
Educação Tecnológica Paula Souza, 2018.

1. Educação profissional. 2. Escola de magistratura. 3. Gestão do  
conhecimento. 4. Magistratura I. Azevedo Marília Macorin de. II.  
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

CRB8-8281

# **FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O EXERCÍCIO DA MAGISTRATURA**

---

Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo

---

Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra

---

Prof. Dr. Roberto Kanaane

São Paulo, 23 de maio de 2018

À minha família, onde amar e educar sempre  
estiveram presentes.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus colegas de trabalho que fazem do meu cotidiano um espaço de crescimento e aprendizado.

Aos meus colegas de estudo que transformaram momentos de intenso trabalho em agradáveis encontros com troca de experiências e conhecimento, mas acima de tudo de carinho, amizade, coleguismo e leveza.

Aos professores Helena Gemignani Peterossi, Sérgio Eugênio Menino, Celi Langhi, Senira Anie Ferraz Fernandez, Roberto Kanaane, Marcelo Duduchi Feitoza, Ivanete Bellucci Pires de Almeida e Carlos Vital Giordano, por compartilhar seu conhecimento e abrir novos caminhos.

À professora Marília Macorin de Azevedo, orientadora que colaborou com este trabalho formulando críticas valiosas desde os meus primeiros esboços. A dedicação e amor pelo que faz certamente estão presentes neste estudo e estarão na minha vida.

Entre o saber e saber-fazer há um abismo, que só os  
ensaios-e-erros podem preencher.

(Reboul)

## RESUMO

HAJNAL, H. A. **Formação profissional para o exercício da magistratura.**

85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.

O presente trabalho é um estudo de caso que objetiva apresentar e analisar a configuração do processo de formação inicial oferecido aos magistrados, com jurisdição nos Estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul, pela Escola de Magistrados da Justiça Federal da 3ª Região, no período compreendido entre 1996 a 2017. A pesquisa bibliográfica e documental buscou dados na evolução histórica do processo de formação inicial desses magistrados, destacadamente de quatro indicadores ao longo do tempo supramencionado: temática, metodologia, carga horária e legislação, com o intuito de apresentar as variações ocorridas no desenho de ações de capacitação voltadas à formação profissional de magistrados federais que ingressam na carreira. Os dados obtidos apontam para variações no desenho das ações de formação dos magistrados federais da 3ª Região com relação aos quatro indicadores considerados. Observa-se, na evolução histórica dos dados, alternância no que diz respeito ao que deve ser considerado relevante na construção de cada ação formativa, refletindo a adoção de diferentes diretrizes em diferentes gestões administrativas. No período observado, o desenho dos Cursos de Formação Inicial oferecidos pela 3ª Região mostrou-se um processo dinâmico, que busca adequação ao contexto em que está inserido. O dinamismo e flexibilidade no desenho dessas ações permite que se faça a reavaliação de cada curso e que se promovam as adequações necessárias, sejam elas decorrentes da mudança de gestão e diretrizes, seja pelas características do grupo que ingressa, seja pela mudança de legislação ou por demandas sociais. Acompanhar e avaliar a evolução histórica do processo de formação profissional dos magistrados subsidia o aperfeiçoamento das ações de capacitação possibilitando a criação de situações de aprendizagem mais alinhadas com as necessidades da sociedade, da instituição e dos magistrados.

Palavras-chave: Educação Profissional; Escola de Magistratura; Gestão do conhecimento; Magistratura.



## **ABSTRACT**

**HAJNAL, H.A. Professional training for judges.**

85 pages. Thesis (Masters in Professional Management and Professional Education Development). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.

The focus of this work is a case study whose purpose is to present and to analyse the background of the initial training for judges whose jurisdiction are the states of Sao Paulo and Mato Grosso do Sul. The case study has a specific corpus: the training course given by the School of Judges of the Federal Court of the 3rd Region from 1996 to 2017. During the bibliography and documentary research about the above mentioned period, we looked for information concerning four topics: contents, methodology, course load and legislation. Our point is to highlight the changes in the core of the training offered for the judges while their career starting. Collected data revealed changes on the four topics previously quoted. Throughout the years, it is possible to see adjustments according to the priority of each different administrative management. From 1996 to 2017, the content of the training courses reveals a dynamic process, reflecting the demands of the surrounding context. The dynamics and flexibility of the pedagogical actions allow us to reevaluate each class and to make necessary adjustments due to changes of board of directors and guidelines, or due to the profile of the starting group of judges, or because of the law changes or, still, as a result of social demands. Monitoring and evaluating the historical evolution of the training courses offered for the judges is a way to improve the whole course itself, as it makes possible to create learning contexts conforming to the needs of society, Federal Justice and judges.

**Keywords:** Professional Education; School of Judges; Knowledge Management; Magistracy.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Parametrização - critérios de agrupamento dos temas abordados no Curso de Formação Inicial da 3ª Região .....	61
Quadro 2:	Temática e carga horária - categorias temáticas e percentuais de carga horária oferecidas nos Cursos de Formação Inicial da Justiça Federal da 3ª Região de 1996 a 2017 .....	64
Quadro 3:	Normativos - Evolução das diretrizes propostas pela ENFAM no que regula o Curso de Formação Inicial.....	65
Quadro 4:	Métodos - percentual da carga horária total destinada a cada método/técnica de ensino adotados pela Escola de Magistrados da Justiça Federal da 3ª Região – EMAG nos Cursos de Formação Inicial.....	67

## **LISTA DE SIGLAS**

CJF	Conselho da Justiça Federal
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
EMAG	Escola de Magistrados da Justiça Federal da 3ª Região
ENFAM	Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados
ONU	Organização das Nações Unidas
STJ	Superior Tribunal de Justiça
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 A JUSTIÇA FEDERAL E AS ESCOLAS DA MAGISTRATURA	19
1.1. A Justiça Federal	19
1.2. As Escolas da Magistratura	21
CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA MAGISTRATURA	23
2.1 O ensino jurídico	23
2.2 Perspectivas e metodologias de ensino da magistratura	31
2.3 Condições para o ingresso na carreira da magistratura	34
2.3.1. O modelo português	35
2.3.2 O modelo alemão	36
2.3.3 O modelo espanhol	37
2.3.4 O modelo francês	39
2.3.5. Comparativo	39
2.3.6 O modelo brasileiro	40
2.4 Formação profissional para o exercício da magistratura	42
2.4.1 O Curso de Formação Inicial	42
2.4.2 A formação do magistrado	46
2.4.3 A formação do conhecimento	50
CAPÍTULO 3 MÉTODO DA PESQUISA	56
CAPÍTULO 4 RELATO DE CASO	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	73
ANEXOS	76

## INTRODUÇÃO

A concepção da educação como um processo contínuo e dinâmico que ocorre ao longo de toda a vida promovendo o desenvolvimento do indivíduo e aprimorando suas aptidões em todos os aspectos foi amplamente discutida pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, e apresentada em relatório preparado para a UNESCO (DELORS et al, 1998), por se mostrar adequada para este momento de intensas mudanças sociais.

O século XXI impôs novos desafios à sociedade com o uso intenso das tecnologias de informação, perda das referências de raiz em função da universalização da cultura e acirramento das diferenças entre indivíduos e sociedades. Convive-se com as contradições do excesso e da falta absoluta, diferenças econômicas e culturais se acentuam, valores e costumes se mesclam e se modificam. As mudanças se impõem e afetam o indivíduo em inúmeros aspectos da vida humana: no espaço, no tempo, nas relações, no trabalho, no conhecimento, costumes e valores. Nesse contexto, a educação ao longo da vida apresenta-se como uma solução possível para o enfrentamento dessa dinâmica social.

Compreende-se, o ser humano como um projeto em permanente construção. Um indivíduo envolvido por uma sociedade dinâmica, incerta, vulnerável, com valores em xeque e fronteiras sutis. A mudança e a inovação se impõem antes mesmo da compreensão do que já existe, antes mesmo do ser humano compreender a si mesmo.

Nesse contexto insere-se a necessidade da educação ao longo de toda a vida. Permanente, diversificada, plural e flexível.

A educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e de suas aptidões, mas também de sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade. (DELORS et al, 1998, p. 106).

O conceito de educação evoluiu e, diante da existência de diferentes modelos e propostas educacionais, aqui, considera-se a educação como um processo que reúne diferentes atores, incontáveis espaços educativos, novos temas, metodologias de aprendizagem inovadoras e variados propósitos, sem que para isso haja descontinuidade no processo de formação. A educação ao longo da vida se dá em sistemas formais de ensino - aprendizagem, mas também na família, na convivência social, na mídia, na relação informal com o outro. A

educação ao longo da vida trata das dúvidas, dificuldades e habilidades do cotidiano das pessoas e, por isso, acontece todo o tempo e em todos os lugares.

Por todas estas razões, parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão. (DELORS et al, 1998, p.18).

Educar ao longo da vida é dar início ao processo no nascimento e depois estendê-lo durante a vida adulta para que seja possível ao indivíduo acompanhar as mudanças sociais, compreender as rupturas tecnológicas, adquirir novos conhecimentos e exercer a cidadania consciente. Nesse contexto, qualquer divisão temporal ou espacial do processo de formação perde a razão de ser. A distinção entre educação inicial e educação permanente se desfaz para compor um único processo educacional de formação do indivíduo.

A educação permanente, a de todos os momentos da vida, dinamismo pelo qual cada pessoa, independentemente da idade, poderá preparar o futuro de uma forma competente, não se situa exclusivamente fora da escola. Diante das mudanças próprias de um mundo em contínua evolução, faz-se necessária uma concepção global do processo educativo; precisamos abarcar todas as idades, todos os níveis e setores da educação. (BONBOIR, 1977, p. 16).

Há de haver a compreensão da transitoriedade dos processos científicos e tecnológicos, das mudanças sociais, dos processos produtivos e da ordem econômica para se perceber a necessidade de atualização permanente bem como, da aquisição de competências como a flexibilidade e inovação em vista da rápida obsolescência dos saberes e habilidades já adquiridos.

Hoje em dia, ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua de saberes, mesmo que a educação inicial dos jovens tenda a prolongar-se. (DELORS et al, 1998, p.103).

Ávila (1981), conceitua educação como um processo que se inicia nas origens do ser humano e que forma o sujeito na sua integralidade:

A educação é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Não

pode, pois, ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. Não se reduz à preparação para fins exclusivamente utilitários, como uma profissão, nem para desenvolvimento de características parciais da personalidade, como um dom artístico, mas abrange o homem integral, em todos os aspectos de seu corpo e de sua alma, ou seja, em toda a extensão de sua vida sensível, espiritual, intelectual, moral, individual, doméstica e social, para elevá-la, regulá-la e aperfeiçoá-la. É processo contínuo, que começa nas origens do ser humano e se estende até à morte. (ÁVILA, apud BRANDÃO, 1981, p. 63).

Cientes da complexidade do processo de formação do indivíduo, e considerando como pressuposto o fato de a educação ocorrer de forma continuada, permanente e abrangente, limita-se o escopo deste trabalho à educação formal, intencional e estruturada, oferecida em instituições constituídas para essa finalidade.

O processo educacional apresenta-se em ciclos distintos ao longo da vida. Inicia-se informalmente na família, na interação com a sociedade e a cultura em que o indivíduo está inserido e, formalmente, nas escolas acompanha o indivíduo desde a educação infantil até a vida adulta no ensino superior ou em instituições que compõem o sistema educacional, responsáveis por assumir o papel formal de propiciar ações educativas voltadas para a vida laboral, para a qualificação profissional e para o exercício pleno da cidadania.

A educação ao longo da vida não é um ideal longínquo, mas uma realidade que tende, cada vez mais, a inscrever-se nos fatos, no seio de uma paisagem educativa complexa, marcada por um conjunto de alterações que a tornam cada vez mais necessária. Para conseguir organizá-la é preciso deixar de considerar as diferentes formas de ensino e aprendizagem como independentes umas das outras e, de alguma maneira, sobrepostas ou concorrentes entre si, e procurar, pelo contrário, valorizar a complementaridade dos espaços e tempos da educação moderna. (DELORS et al, 1998, p. 104).

No desenvolvimento deste estudo, considera-se como pressuposto que a educação ao longo de toda a vida é uma realidade; que contribuem para a educação do indivíduo diferentes atores e cenários, formais ou informais; que a formação do indivíduo acontece num crescente e está em permanente construção; que o processo de ensino/aprendizagem deve respeitar ciclos pessoais e pode, por questões práticas, ser formalizado de diferentes maneiras; que a educação para o trabalho é um dos aspectos da educação e compõe o todo formativo.

O foco deste estudo está justamente no período da transição da educação formal propedêutica para a formação profissional e, mesmo assim, vai tratar somente da educação formal, oferecida em instituições vinculadas a empresas, e voltada precipuamente à formação, qualificação e aprimoramento profissional, aqui classificada como educação corporativa.

A educação corporativa tem papel bem definido dentro do sistema educacional vez que complementa a educação formal vigente, promove a interação entre o saber e o saber fazer, contribui para o saber ser e o saber conviver, atendendo aos quatro pilares da educação.

As alterações que afetam a natureza do emprego, ainda circunscritas a uma parte do mundo, vão, com certeza, generalizar-se e levar a uma reorganização dos ritmos de vida. A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre o trabalho e aprendizagem bem como ao exercício da cidadania ativa. (DELORS et al, 1998, p. 105).

A educação formal realizada nas escolas pode ser complementada com formação profissional específica, realizada pelas corporações, de forma sequencial ou concomitante à formação acadêmica.

É a aprendizagem no trabalho, o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações. A educação permanente se baseia na aprendizagem significativa e na possibilidade de modificar as práticas profissionais. Ela pode ser entendida como aprendizagem-trabalho, ou seja, ela acontece no cotidiano das pessoas e das organizações. Ela é feita a partir dos problemas enfrentados na realidade e leva em consideração os conhecimentos e as experiências que as pessoas já têm. (ANVISA, Portaria nº 1996/2007 – Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, p.20).

A formação profissional, oferecida pelas Escolas Corporativas, tem destacada importância como solução possível no enfrentamento da demanda por profissionais que possam resolver problemas complexos, que possam pensar o inédito, gerir e criar conhecimento.

O volume dos conhecimentos aumenta em ritmo louco; isso torna obsoletos muitos conhecimentos, ou seja, técnicas, métodos, atitudes, disposições, e exige que se esteja apto a analisar situações novas para descobrir problemas novos; que se seja capaz de elaborar os modos de solução que levam às respostas apropriadas; que se possa captar os elementos significativos numa justa percepção, a fim de prever e de agir com conhecimento de causa. (BONBOIR, 1977, p. 10).

É como parte do processo educacional que se situa a educação corporativa. Há de se falar em formação profissional independentemente de quando, como ou aonde aconteça desde que tenha como propósito permitir a aquisição ou aprimoramento de competências que contribuirão para o exercício laboral.

Todavia, a distinção entre a educação pura e a educação direcionada à formação profissional ainda é tema controverso entre os estudiosos do assunto.



Conjugando opiniões sobre educação propedêutica e educação para o trabalho, sob a perspectiva da educação ao longo da vida e como ela se processa, extrai-se do relatório da Unesco a seguinte observação.

O saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber ser constituem quatro aspectos, intimamente ligados, de uma mesma realidade. Experiência vivida no quotidiano, e assinalada por momentos de intenso esforço de compreensão de dados e de fatos complexos, a educação ao longo de toda a vida é o produto de uma dialética com várias dimensões. Se, por um lado, implica a repetição ou imitação de gestos e de práticas, por outro é, também, um processo de apropriação singular e de criação pessoal. Junta o conhecimento não formal ao conhecimento formal, o desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências. Implica esforço, mas traz também a alegria da descoberta. Experiência singular de cada pessoa ela é, também, a mais complexa das relações sociais, dado que se inscreve, ao mesmo tempo, no campo cultural, no laboral e no da cidadania. (DELORS et al, 1998, p. 107).

Reboul (1980) reforça a ideia de que não há educação dissociada da vida real, com seus compromissos e relações.

Se o fim da educação é desenvolver no homem toda a perfeição de que ele é capaz, que “perfeição” é esta? De onde é que ela procede? Quem a define e a quem serve? Por que, afinal, ideais de perfeição são tão diversos de uma cultura para outra? É falso imaginar uma educação que não parte da vida real: da vida tal como existe e do homem tal como ele é. É falso pretender que a educação trabalhe o corpo e a inteligência de sujeitos soltos, desancorados de seu contexto social na cabeça do filósofo e do educador, e que os aperfeiçoe para “si próprios”, desenvolvendo neles o saber de valores e qualidades humanas tão idealmente universais que apenas existem como imaginação em toda parte e não existem como realidade concreta (como vida concreta, como trabalho produtivo, como compromisso, como relações sociais) em parte alguma. (REBOUL, 1980, p.70).

Nesse universo de possibilidades voltadas à formação do indivíduo, vamos nos ater àquela oferecida em instituições de ensino dedicadas precipuamente à formação e aperfeiçoamento profissional, ofertada pelas escolas corporativas, considerando que a formação acadêmica e a corporativa guardam entre si diferenças e semelhanças, funções e finalidades.

A academia costuma enfatizar os estudos propedêuticos e a educação corporativa está mais voltada à formação profissional contínua e ao aperfeiçoamento do indivíduo nos aspectos que dizem respeito ao exercício da profissão. Há um momento em que as duas propostas de formação se integram e contribuem para o exercício profissional. Há necessidade de se aproximar a formação acadêmica da atuação profissional e constituir um processo contínuo de desenvolvimento.

A educação corporativa é dinâmica, focada, contínua e capaz de criar conhecimento e transformá-lo em inovação. A educação corporativa objetiva o aprimoramento da qualidade, produtividade, eficácia e eficiência no mundo do trabalho.

A formação profissional e o desenvolvimento de competências têm levado as organizações a um comprometimento com a aprendizagem em serviço com vistas à capacitação de seus recursos humanos de maneira a atender específica e efetivamente as suas necessidades. (PETEROSI, 2014, p. 33).

Diante dessa realidade e da importância de se estabelecer uma conexão entre formações com diferentes finalidades que se busca fundamentar uma proposta de formação educacional que vá além do simples processo de transpor os saberes da academia para a prática profissional, mas que seja uma formação capaz de compor saberes antigos e novos para formar um profissional alinhado com seu tempo e com a sociedade a que serve.

Esse período de transição e de composição de saberes é complexo para o exercício de qualquer atividade profissional, mas, este estudo, em particular, dedica-se à formação profissional de magistrados federais tendo em vista que, apesar da exigência da graduação em Direito, as faculdades não têm nas matrizes curriculares disciplinas específicas voltadas à formação para a carreira da magistratura.

Considerando a relevância do papel que os magistrados federais desempenham na estrutura social e política do País, bem como a importância e o impacto de suas decisões na vida das pessoas e na sociedade como um todo, o presente estudo tem como questão de pesquisa apresentar e analisar como se dá o processo de formação profissional dos juízes federais, em especial, o caso relatado, limitado ao período de 1996 a 2017, apresenta e analisa as ações de formação inicial, realizadas pela Escola de Magistrados da 3ª Região, a que são submetidos os juízes federais aprovados em concurso público realizado para provimento de cargos vagos nos estados do Mato Grosso do Sul e São Paulo.

A análise busca subsídios para a proposição de ações formativas favoráveis à inserção e à formação dos juízes que ingressam na carreira da magistratura federal.

Cientes das elevadas exigências impostas aos candidatos ao cargo, e da formação teórica consistente que apresentam, a presente análise se ateve ao acompanhamento histórico de como se dá o processo de transição da formação acadêmica em Direito para o exercício profissional da magistratura no período e contexto supracitados.

Inicialmente, a fim de contextualizar o universo de atuação dos magistrados federais, e por ser o ambiente de atuação das escolas de magistratura e judiciais, traça-se um panorama da Justiça Federal no Brasil.

Na sequência, o foco se dirige à escola de magistratura da 3ª Região responsável pela formação profissional dos magistrados a ela vinculados regionalmente, com o intuito de contextualizar sua atuação e finalidade, com destaque para o que vem sendo proposto em suas ações educacionais.

Encerrando a contextualização, discriminam-se as exigências e particularidades inerentes à profissão e ao profissional para que se possa subsidiar a identificação das necessidades de formação e aperfeiçoamento dos magistrados federais da 3ª Região.

Finalmente, passa-se ao detalhamento do que vem a ser o Curso de Formação Inicial, objeto deste estudo, para, no relato do caso, apresentar dados relativos aos estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul, mais detalhadamente.

Procura-se vislumbrar, com base nos levantamentos feitos e na pesquisa bibliográfica, o caminho a percorrer em termos de formação e preparo profissional dos magistrados federais.

## **CAPÍTULO 1 - A JUSTIÇA FEDERAL E AS ESCOLAS DA MAGISTRATURA**

Para compreensão do modelo brasileiro de formação profissional dos magistrados federais, é importante a apresentação simplificada da estrutura da Justiça Federal com o intuito de se delinear o contexto em que estão inseridas as instituições responsáveis pela formação e aperfeiçoamento dos magistrados para depois apresentar os requisitos de ingresso na carreira e o curso de formação inicial.

### **1.1. A Justiça Federal**

Determina o artigo 92 da Constituição Federal de 1988 que são órgãos do Poder Judiciário: o Conselho de Justiça Federal, o Supremo Tribunal Federal, Superior Tribunal de Justiça, os Tribunais Regionais Federais e Juízes Federais, os Tribunais e Juízes do Trabalho, os Tribunais e Juízes Eleitorais, os Tribunais e Juízes Militares e os Tribunais e Juízes dos Estados e do Distrito Federal e Territórios.

Dentre os citados, versa o presente estudo sobre a Justiça Federal constituída em três instâncias: o Supremo Tribunal Federal, os Tribunais Regionais Federais e os Juízes Federais.

Na Justiça Federal o julgamento de causas pode percorrer as três instâncias ou graus que a compõem ou ser atribuída a um ou outro órgão do Poder Judiciário em função da matéria e das partes envolvidas. A Justiça Federal compõe, juntamente com a Justiça Estadual, a chamada justiça comum. Compete, especificamente, à Justiça Federal julgar as causas em que a União, entidades autárquicas ou empresas públicas federais, sejam interessadas na condição de autoras; as causas que envolvam estados estrangeiros ou tratados internacionais; os crimes políticos ou aqueles praticados contra bens, serviços ou interesses da União; os crimes contra a organização do trabalho; a disputa sobre os direitos indígenas, entre outros. Exclui-se da competência da Justiça Federal as causas de falência, as de acidente de trabalho e as de competência das justiças especializadas. Destaca-se que, em razão de inclusão definida pela Emenda Constitucional n.45/2004, a Justiça Federal também passou a julgar causas relativas a graves violações de direitos humanos, desde que seja suscitado pelo Procurador-Geral da República ao Superior Tribunal de Justiça incidente de deslocamento de competência.

De modo geral, originariamente, os processos judiciais têm início na Justiça de primeiro grau podendo, nos casos em que há interposição de recurso, serem direcionados para novo julgamento nos órgãos de segundo e terceiro graus até a promulgação da sentença

definitiva. Com relação à matéria, a Justiça Federal atua precipuamente nas causas em que a União é parte interessada e sua competência está definida pela Constituição Federal.

Para exercer esse poder judiciário, a Federação foi dividida em regiões e representada, cada uma delas, por um Tribunal Regional Federal, em nível de segundo grau, e pelas Seções Judiciárias em primeiro grau, correspondendo cada Seção a um Estado. O órgão objeto deste estudo é o Tribunal Regional Federal da 3ª Região, com competência jurisdicional nas Seções Judiciárias dos Estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul.

O Tribunal Regional Federal da Terceira Região foi criado juntamente com os outros quatro Tribunais Regionais Federais, pela Constituição de 1988 (artigo 27, § 6º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias), com o objetivo de substituir e regionalizar a jurisdição do extinto Tribunal Federal de Recursos (TFR).

Os Tribunais Regionais Federais foram inaugurados simultaneamente, com suas sedes em Brasília (1ª Região), Rio de Janeiro (2ª Região), São Paulo (3ª Região) Porto Alegre (4ª Região) e Recife (5ª Região) no dia 30 de março de 1989, e tiveram suas composições iniciais previstas na lei nº 7.727, de 1989.

Hoje o TRF da 3ª Região é responsável por mais de 50% das ações ajuizadas na Justiça Federal do país. É uma organização da administração direta cuja missão é promover a justiça. Por ser administração direta, a Justiça Federal apresenta características muito próprias que devem ser compreendidas para a definição do papel que as escolas judiciais têm a desempenhar.

Administração Pública é o instrumento de ação do Estado, estabelecido com o propósito de possibilitar o cumprimento de suas funções básicas, sobretudo as relativas à realização dos serviços indispensáveis à satisfação das necessidades coletivas. Conjunto de processos por meio dos quais os recursos públicos – materiais, humanos, financeiros e institucionais – são utilizados para a implementação das políticas públicas e a realização de obras e serviços demandados pelas necessidades coletivas. (MARQUES, 2008, p. 42).

Resumidamente, a Administração Pública funciona como agente do governo e, através de seus órgãos, executa os serviços públicos com a finalidade de satisfazer as demandas da sociedade.

O cerne da diferenciação entre as instituições privadas e públicas está no fato destas últimas se submeterem ao imperativo dos Princípios da Administração Pública, instituídos por lei:

Legalidade – sujeição do administrador público aos mandamentos da lei e às exigências do bem comum. Não há liberdade ou vontade pessoal. Só é lícito fazer o que a lei autoriza.

Moralidade – capacidade do agente administrativo de distinguir o bem do mal, o honesto do desonesto, não somente o legal do ilegal.

Impessoalidade – ou princípio da finalidade – imposição ao administrador público de só praticar o ato para o seu fim legal. É o fim que expressa o objetivo do ato, de forma impessoal.

Publicidade – divulgação oficial e ampla do ato, para conhecimento público e início dos seus efeitos externos.

Eficiência – exigência de resultados positivos para o serviço público e satisfatório atendimento das necessidades da comunidade.

Dos princípios apontados, os quatro primeiros se caracterizam como burocráticos e, somente o princípio da eficiência apresenta aspectos gerenciais por estimular o atendimento das expectativas do cidadão-cliente.

Outrossim, as exigências legais visam garantir e proteger o profissionalismo da administração de forma a perseguir e assegurar a idoneidade das pessoas e a adequação de suas capacidades e competências para o exercício das funções laborais; por isso, os instrumentos de gestão pública devem garantir adequadamente a busca, a escolha, o estímulo e a recompensa para os melhores em cada caso. Em razão do exposto, espera-se que a qualificação e o aperfeiçoamento dos magistrados sejam requisitos para a atuação profissional que se espera da justiça.

É com foco na profissionalização do Poder Judiciário e na formação do profissional que este estudo se ocupa da formação dos magistrados federais.

## **1.2. As escolas da magistratura**

A fim de atender à necessidade de formação e aperfeiçoamento dos magistrados, a Constituição Federal estabeleceu condições, competências e estruturas administrativas voltadas para esse fim:

**Art. 93.** Lei complementar, de iniciativa do Supremo Tribunal Federal, disporá sobre o Estatuto da Magistratura, observados os seguintes princípios:

.....  
IV previsão de cursos oficiais de preparação, aperfeiçoamento e promoção de magistrados, constituindo etapa obrigatória do processo de vitaliciamento a participação em curso oficial ou reconhecido por escola nacional de formação e aperfeiçoamento de magistrados; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004)

Em cumprimento à Constituição Federal, em 28 de junho de 1991, foi instituída, pela Resolução nº 7 da Presidência do Tribunal Regional Federal da 3ª Região, a Escola de Magistrados da Justiça Federal da 3ª Região - EMAG, com sede na cidade de São Paulo e finalidade legal de “preparar candidatos a Juízes Federais Substitutos e aprimorar os Juízes da 3ª Região”. Em 11 de fevereiro de 1992 foi aprovado, pela Resolução nº 8, o Estatuto da Escola.

A Emenda Constitucional 45/2004 criou e a Resolução nº 3, de 30 de novembro de 2006 do Superior Tribunal de Justiça instituiu a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – ENFAM, atribuindo-lhe a competência de estabelecer diretrizes para as Escolas de Magistratura, dentre elas, as cinco federais, uma para cada região judiciária do país, que passaram a ser responsáveis, por determinação legal, por promover, dentre outras atividades, o planejamento, a coordenação, o desenvolvimento, o controle e o aperfeiçoamento do processo de formação de seus magistrados no âmbito da Justiça Federal.

Atualmente, as escolas de magistratura e judiciais do Brasil promovem suas atividades sob orientação da Escola Nacional, seguindo as diretrizes por ela estabelecidas no que diz respeito ao desenho de ações de capacitação.

Faz-se distinção entre Escolas de Magistrados e Escolas Judiciais sendo as primeiras incumbidas da capacitação de magistrados e as Judiciais pela capacitação de magistrados e servidores da Justiça. A Escola de Magistrados da 3ª Região optou pelo atendimento precípua dos magistrados, deixando a cargo de outra unidade administrativa do órgão a capacitação dos servidores. Isso não impede que, na prática, havendo possibilidade, e interesse da Administração, a Escola de Magistrados ofereça, também, oportunidades para a participação de servidores nas suas ações educativas.

A previsão constitucional de se oferecer educação profissional aos egressos do concurso para a magistratura e o estabelecimento de uma estrutura administrativa capaz de cumprir o disposto nos dá a dimensão da importância de se oferecer formação de alto nível e alinhada com os anseios sociais.

## **CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA MAGISTRATURA**

Considerando que o caso aqui relatado refere-se à formação profissional dos magistrados federais no Brasil, em especial nos Estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul e, considerando que o pré-requisito acadêmico para o ingresso na carreira é possuir a graduação em Direito, inicia-se o estudo com a apresentação de uma breve reflexão sobre o ensino jurídico no Brasil para que se possa, posteriormente, compreender a trajetória de formação específica desses profissionais e detalhar outros pré-requisitos que são específicos da carreira.

Analizado o pré-requisito acadêmico, retoma-se o estudo da trajetória de formação de juízes pelo levantamento de requisitos para o ingresso na carreira propriamente dita.

### **2.1 O ensino jurídico**

Considerando não ser o estudo aprofundado do ensino jurídico no Brasil do escopo deste trabalho, procede-se um breve relato do levantamento sobre o ensino jurídico no Brasil realizado pela Fundação Getúlio Vargas, desde 2002, quando da criação do seu próprio curso de Direito, a fim de se compreender a formação acadêmica prévia dos magistrados de forma a permitir a detecção de possíveis lacunas que possam ser consideradas em um curso de formação inicial a ser realizado pela escola de magistratura de São Paulo.

O estudo promovido pela Fundação Getúlio Vargas foi divulgado no formato de cadernos de estudos, em série intitulada Cadernos FGV Direito Rio, cuja 1ª edição foi publicada em 2010. A coleção conta com diversos colaboradores dedicados a abordar aspectos distintos da graduação em Direito. Os estudos se debruçam sobre o ensino jurídico, suas mudanças e adequações à sociedade que se constitui e apresentam-se comprometidos com a busca de soluções para um novo fazer nas instituições educacionais.

[...] pesquisa jurídica comprometida com soluções, com um novo fazer de novas instituições democráticas. Inicialmente, a pesquisa está centrada em torno do desafio de colaborar no forjar de um Poder Judiciário, politicamente poderoso, socialmente igualitário e administrativamente eficiente. (RODRIGUEZ, Caio Farah e FALCÃO, Joaquim. O Projeto da Escola de Direito do Rio de Janeiro da FGV, Cadernos FGV DIREITO RIO, Educação e Direito; 1. 1ed. 2010. Rio de Janeiro FGV Direito Rio, p7).

Segundo o levantamento, o ensino jurídico no Brasil não difere muito de outras áreas do saber, caminhando do universal para o específico, do saber para o fazer nos últimos anos e



permite que se observe a ocorrência de três fases distintas: fase do saber, fase da antinomia entre o saber e o fazer e a fase do fazer.

Discorrem os autores sobre as fases anteriormente citadas e as distinguem: num primeiro momento, até meados do século XIX, privilegiava-se o saber abstrato e universal. As faculdades de direito juntamente com as de Teologia, Filosofia e Medicina buscavam estabelecer um sentido único à noção do sujeito – material e espiritual. Não havia preocupação com a utilização do saber nas atividades práticas.

O domínio das essências permitia ao jurista compreender o significado das experiências jurídicas. A práxis, a técnica e os aspectos operativos do Direito eram reconhecidos, mas não eram assumidos pelas faculdades. Não diziam respeito à universidade. Eram problemas dos tribunais, da atividade burocrática do Estado e das escolas forenses. (IRTI, 2005, apud FABIANI e GONÇALVES, p. 29).

As mudanças no mundo do trabalho ocorridas na segunda metade do século XIX, advindas da Revolução Industrial, aliadas às exigências sociais decorrentes de uma burguesia atuante, desencadearam questionamentos e trouxeram para o ensino do direito a antinomia entre o saber e o fazer.

O humanismo passou a conviver com as necessidades técnico-funcionais que o homem exerce em cada posição que ocupa na divisão do trabalho. Essa mudança da concepção de mundo introduziu a práxis no interior das universidades. (FABIANI e GONÇALVES, 2009, p. 30).

Para os autores, as mudanças descritas obrigaram as universidades a introduzir a dimensão do fazer na educação jurídica.

A educação dividiu-se em duas dimensões; (a) a dimensão formadora, assentada na especulação e preocupada com a produção e transmissão de conhecimentos exemplares, expressos em modelos e princípios; (b) a dimensão capacitadora, incumbida, sobretudo, dos conhecimentos funcionais, expressos em processos e temas de aplicabilidade imediata. (SANTOS, 1995, apud FABIANI e GONÇALVES, p. 30).

A antinomia persistiu até a ruptura tecnológica e a radicalização da divisão do trabalho decorrente mostrou necessárias novas adequações no ensino do Direito.

A sociedade não mais apresenta valores e princípios universais. A globalização nos uniu e fragmentou. Tudo passou a ser incerto, efêmero, plural e os conceitos basilares do Direito não conseguiram acompanhar a complexidade contemporânea do aqui e agora. Nesse momento histórico o fazer superou o saber.

Todavia os três modelos descritos não atendem às exigências da sociedade atual. Sabe-se que a formação humanista é fundamental para a compreensão dos processos e para o fazer crítico e fundamentado. Outrossim, o trabalho tomou tal dimensão no cotidiano das pessoas que não há como prescindir do aspecto instrumental do Direito. Ambas as funções, saber e fazer são requeridas. Um saber técnico fundamentado em um saber universal.

O processo é dinâmico e a composição necessária. Tudo está sendo revisto. Papéis, propósitos, métodos, currículos, finalidades e é nesse cenário que as escolas judiciais se posicionam como partícipes do sistema educacional.

A atividade de ensinar o Direito, ou qualquer outra área do conhecimento, implica definir a quem se educa e para que. Significa tomar decisões quanto à finalidade, objetivos, metodologias e técnicas, currículo e a profundidade com que serão tratados os temas escolhidos, as relevâncias e omissões, e ainda o que deve ser avaliado e como.

Cada professor, ao construir seu programa de ensino e planejar suas aulas (cada uma delas), deve forçosamente enfrentar o conjunto de escolhas e hierarquizações que constitui o recorte teórico e metodológico que define sua perspectiva docente. (GHIRARDI, 2012, p. 16).

Ghirardi (2012) destaca a importância do que nominou como localização docente quando da definição de questões como: Quem é o público-alvo? Qual a expectativa dos alunos? Qual a expectativa da instituição? Qual a história dessa instituição? Qual a proposta geral do curso? E observa que esse imenso investimento emocional, simbólico e financeiro que se faz em educação deve ser atendido com propostas educativas eficazes para discentes, docentes, instituição e sociedade.

Observa-se que há, no processo de ensino, margem para a discricionariedade docente, mas para o autor, hoje, no Brasil, o ensino jurídico apresenta homogeneidade metodológica por mais díspares que sejam as instituições.

Instituições fortemente desiguais em seus formatos, propósitos e público apresentam, contudo, uma dinâmica de aula virtualmente idêntica. Nesta dimensão há uma homogeneidade quase absoluta, como se o modo de se falar sobre o direito fosse um não problema, como se fosse uma forma ideologicamente neutra de se apresentar o fenômeno jurídico. (GHIRARDI, 2012, p. 21).

A citação nos dá a dimensão do impacto, na vida profissional dos discentes, das práticas cotidianas observadas em sala de aula, dá a devida importância ao pensar e agir docente e como se dá a gestão do conhecimento. Para Ghirardi (2012, p. 23) “o curso não é uma realidade neutra, uma inevitabilidade curricular que nos cabe transferir aos alunos”.

As decisões pedagógicas a serem tomadas baseiam-se na concepção que o indivíduo, ou a instituição, tem do que vem a ser conhecimento científico e qual a forma de disseminá-lo. Essa concepção se traduz e se materializa na metodologia utilizada em sala de aula.

Duas grandes correntes de pensamento influenciam o ensino jurídico quando se apoiam na concepção do conhecimento científico de uma ou outra forma.

Se há crença numa única forma correta de pensar, na existência de um conhecimento científico objetivo, neutro e universal, é passível admitir que o professor detenha a verdade e que sua função seja transmitir essa verdade aos alunos e, nesse contexto, pouca ou nenhuma diferença faz a vivência pessoal desses alunos. O processo de avaliação também fica reduzido ao “quanto” dessa verdade o aluno conseguiu reproduzir.

Modernamente, onde a individualidade e a diferença ganharam força, uma segunda corrente de pensamento tomou corpo no processo de ensino-aprendizagem e questionou a universalidade dos modelos anteriores que desconsideravam culturas, crenças, idiossincrasias e particularidades na sua construção. Uma nova forma de se posicionar em relação ao conhecimento científico emergiu desses valores. A objetividade da ciência foi posta em xeque e a forma de perceber o mundo, pelo observador, passou a ser considerada na análise da “verdade científica” agora carregada de crenças e valores culturais que afetam o processo e limitam a validade e aplicabilidade dos resultados.

A nova corrente de pensamento altera a concepção de ensino até então vigente que tinha a ciência como objetiva e neutra. Se o modelo anterior encaminhava a sala de aula para o controle do saber pelo professor, pela desconsideração da individualidade, pela transmissão do saber, o novo modelo valoriza a experiência pessoal e instiga os alunos a buscar e construir conhecimento. O processo de ensino-aprendizagem desloca-se do professor para o aluno e suas particularidades.

Rogers (1977, p133) já destacava dois rumos bastante divergentes em educação, o tradicional e o centrado na pessoa, mas também considerava a mescla de abordagens e a validade de uma ou outra.

Acredito que podemos considera-las como existindo num contínuo, com a forma tradicional num extremo da escala e uma posição centrada na pessoa no outro extremo. Parece-me que qualquer esforço educacional, assim como qualquer educador, pode ser localizado em um dos pontos desta escala (ROGERS, 1977, p.134).

O autor explicita as características das duas modalidades de ensino, que cabe aqui serem destacadas. Para Rogers as características principais do ensino convencional são:

1. O professor é possuidor do conhecimento, o aluno suposto recipiente. O professor é perito. Conhece seu campo. O estudante senta-se, lápis e cadernos prontos, aguardando as palavras de sabedoria. Há uma diferença substancial de nível entre o status do instrutor e do estudante.
2. A aula ou algum meio de instrução verbal, é a forma principal de colocar conhecimento no recipiente. O exame avalia até onde o estudante o recebeu. Estes são os elementos centrais deste tipo de educação [...].
3. O professor é possuidor do poder, o estudante aquele que obedece. [...] O controle é sempre exercido para baixo.
4. Reger pela autoridade é a prática adotada na sala de aula. [...]. A figura de autoridade – o professor – é de fato a figura central no ensino. Ele pode ser profundamente admirado ou desprezado como fonte de conhecimento, mas o professor é sempre o centro.
5. O grau de confiança é mínimo. Mais evidente é a desconfiança do professor em relação ao estudante. Não se pode esperar que o estudante trabalhe de modo satisfatório sem que o professor esteja constantemente verificando e supervisionando o que ele faz. A desconfiança do estudante em relação ao professor é mais difusa – uma falta de confiança nos motivos, na sinceridade, na justiça, na competência do professor. [...]
6. Os sujeitos (estudantes) são mais bem governados se mantidos num estado intermitente ou constante de medo. [...].
7. A democracia e seus valores são tratados na prática com descaso e escárnio. O estudante não participa na escolha de suas metas, de seu currículo ou de seu modo de trabalho. [...]. Não toma parte da escolha do pessoal docente, nem tem qualquer voz no rumo educacional. [...].
8. No sistema educacional, há lugar apenas para o intelecto, não para a pessoa como um todo. [...] (ROGERS, 1977, p134).

Em contrapartida, Rogers aponta os fundamentos da aprendizagem centrada na pessoa, e ressalta “o primeiro da lista é essencialmente uma pré-condição. Os outros constituem aspectos que se podem vivenciar ou observar numa escola desse tipo [...]” (ROGERS, 1977, p137)

1. Pré-condição. Um chefe ou uma pessoa percebida como figura de autoridade na situação tem uma segurança suficiente em si mesma e em sua relação com os outros para poder confiar fundamentalmente na capacidade de outras pessoas para pensar por si mesmas, aprender por si mesmas. Se a pré-condição existe, os aspectos seguintes se tornam possíveis e tendem a ser implementados.
2. A pessoa facilitadora partilha com os outros – estudantes e talvez pais e membros da comunidade – a responsabilidade pelo processo de aprendizagem. [...].
3. O facilitador provê recursos de aprendizagem – seus próprios e os de sua experiência, de livros, material didático ou experiências de comunidade. Encoraja os aprendizes a contribuir com recursos de que tenham conhecimento ou nos quais tenham experiência. Abre as portas a recursos externos à experiência do grupo.
4. O estudante desenvolve seu próprio programa de aprendizagem, quer sozinho que em cooperação com outros. Explorando seus interesses pessoais frente a essa riqueza de recursos, faz a escolha de sua própria direção de aprendizagem e assume a responsabilidade pelas consequências de suas ações.
5. Um clima facilitador de aprendizagem é oferecido. [...] conta-se com uma atmosfera de autenticidade, de consideração pelo outro e de interesse compreensivo. [...] o aprender mútuo torna-se tão importante como aprender de livros, de filmes ou de experiências do ambiente.
6. Vê-se que o foco primordial está no favorecer o processo contínuo de aprendizagem. O conteúdo da aprendizagem, embora significante, recai para um lugar secundário. Assim, o bom resultado de um curso não é o estudante ter

“aprendido tudo o que ele precisa saber”, e sim seu progresso significativo na aprendizagem de *como aprender* aquilo que ele quer saber.

7. A disciplina necessária para alcançar as metas do estudante é uma autodisciplina, reconhecida e aceita por aquele que aprende como sendo uma responsabilidade sua. A autodisciplina substitui a disciplina externa.

8. A pessoa que aprende é o principal avaliador da extensão e da significância da aprendizagem, embora a auto-avaliação possa ser influenciada e enriquecida pela colaboração amistosa de outros membros do grupo e do facilitador.

9. A aprendizagem neste clima que promove o crescimento, comparada à que se observa na sala de aula tradicional, tende a ser mais profunda, a proceder num ritmo mais rápido e a ser mais abrangente na vida e no comportamento do estudante. Isto acontece porque a direção é auto-escolhida, a aprendizagem auto-iniciada, e a pessoa inteira está investida no processo, tanto com seus sentimentos e paixões como seu intelecto. (ROGERS, 1977, p. 137).

Há de se ressaltar que os dois modelos são objeto de crítica e elogios, o que deve ser levado em consideração quando se der a escolha do método que se pretende fazer uso ou quando se pretender uma combinação dos modelos.

Mas, apesar de todas as críticas, o protagonismo do aluno parece ter se estabelecido como condição e premissa. A compreensão dessa mudança de paradigma passou a ser essencial no desenho de estratégias de aprendizagem e na definição do papel do novo professor a quem coube criar condições para que o aluno aprenda por si mesmo.

Os modelos de aprendizagem que valorizam o protagonismo do aluno, que adotam os métodos participativos, trazem uma concepção de aprendizagem já vigente na Idade Média com seus mestres, oficiais e aprendizes que, nas guildas medievais, observavam, executavam e aprimoravam os produtos. Hoje, as relações estabelecidas nas práticas supervisionadas, na mentoria e no uso de metodologias participativas parecem atender ao protagonismo discente revivendo um processo de ensino-aprendizagem de forma atualizada e mais sofisticada.

Umberto Eco enfatiza bem essa dimensão criativa da Idade Média quando observa que os medievais, parecendo repetir, inovavam e que os modernos, parecendo inovar, repetem. (ECO, 2010 apud GHIRARDI, 2012, p. 46)

Ghirardi (2012) acredita que o protagonismo do aluno se dá quando se traz para a sala de aula a possibilidade de unir teoria e prática promovendo a reflexão sobre o agir. E reforça a proposta de ensino para o exercício profissional como uma composição de estudos teóricos e a prática.

As propostas de ensino que têm por base o protagonismo dos alunos buscam trazer para o interior da sala de aula esse encontro entre teoria e prática e, a partir daí, qualificar a capacidade de reflexão de cada indivíduo. A dimensão prática é essencial para que o aluno se coloque como sujeito diante da complexidade do mundo real. As questões da vida concreta e as escolhas que fazemos têm implicações de todo o tipo: éticas, econômicas, políticas, sociais, psicológicas, etc. o

modo como cada aluno olha para tais questões e as escolhas que faz são de responsabilidade individual, são opções de fundo que refletem o percurso e os valores de cada um. Cada aluno é protagonista de sua história cotidiana, tanto no âmbito pessoal como profissional, e essa é uma das dimensões que os métodos participativos buscam incorporar. (GHIRARDI, 2012, p.47).

Ghirardi (2012) destaca que é preciso mais do que ensinar teoria e prática para que ocorra o aprendizado. Há de se ensinar o refletir, o pensar sobre, em desenvolver a habilidade de promover essa junção internamente para, a partir do que está posto, ir além.

A visão sobre a educação jurídica a partir da prática acarreta uma consequência importante, embora muitas vezes ela não seja explicitada. O cerne do processo de aprendizagem não está nem na teoria ou doutrina, que podem se tornar abstrações inúteis, nem na prática cotidiana, que pode se tornar repetição mecânica. O cerne do processo de aprendizagem está na forma como o aluno articula esses dois termos, na forma como permite que cada um deles ilumine e desafie o outro. Mas essa capacidade de articulação não está na doutrina nem nos casos. Ela é uma faculdade do sujeito que experimenta e pensa, é a habilidade que ele tem de refletir sobre o concreto e formular hipóteses sobre seu sentido. Mas essa habilidade, para atingir sua plenitude, precisa ser desenvolvida e refinada – em outras palavras: ela precisa ser ensinada. (GHIRARDI, 2012, p.47).

A confirmar o ponto de vista de Ghirardi, podemos encontrar no Projeto Político Pedagógico, elaborado em 2014, do Instituto Municipal de Administração Pública o que compreende assim o processo de aprender.

Aprender significa ir além da retenção de informações, é uma busca ativa na perspectiva da construção do conhecimento. Neste sentido, embora o ato contemplativo seja fundamental a qualquer processo de aprendizagem, não é suficiente. Para além da contemplação, que permite, em um primeiro momento, um distanciamento do aprendente em relação à realidade a ser aprendida, é necessário, em um segundo momento, se deixar envolver pela realidade por intermédio da interpretação, da produção e da transformação tanto do próprio aprendente quanto da realidade. Esta postura exige que se parta da realidade para problematizar o conhecimento vigente, envolvendo o educador e o aprendente na tarefa de investigação que tem origem e/ou se destina à prática social e profissional. (CADERNOS do IMAP, 2014, p. 10).

Diante de tantos modelos e possibilidades, a escolha se dá em razão do propósito da ação educacional. *Para que ensinar? Que sujeito se pretende formar?* Se a pretensão aqui é refletir sobre o processo de transição do mundo da teoria para a prática profissional e se há a crença de que o profissional almejado deve ser capaz de pensar e agir por si, que deve ser capaz de desenvolver-se e aperfeiçoar-se e de relacionar teoria e prática, então, há de se refletir sobre o desenho da ação educacional mais apropriado para alcançar tal intento.

Assim, é um convite àqueles que se identificarem com o compromisso de criar uma alternativa prática e concreta, porém arrojada, para alunos e profissionais que não precisem escolher entre praticar o direito com inteligência e adensar a cultura jurídica brasileira. (RODRIGUEZ e FALCÃO, 2010, p. 15).

Todavia, tendo em vista que os dados hoje se apresentam mais disponíveis com o advento das tecnologias de informação, os métodos participativos que conseguem aliar teoria e prática, que trabalham esses dados de maneira a torná-los aplicáveis à vida cotidiana e que permitem a formação de indivíduos capazes de processar os dados recebidos e analisá-los criticamente, dar-lhes significado e transformá-los em informações, se apresentam mais necessários e efetivos. Essa conjunção permite que o profissional possa atuar tanto nos casos concretos da vida cotidiana de maneira fundamentada quanto na pesquisa e desenvolvimento da cultura jurídica.

Essa coincidência (prática e análise jurídica) se expressa no reconhecimento de que regras e entendimentos doutrinários e jurisprudenciais estabelecidos devem ser conhecidos não para que sejam repetidos, mas como pontos de partida para a criação de soluções jurídicas adequadas a cada problema, mediante distinções e combinações conceituais inovadoras, recontextualizações e descoberta, nas exceções ou em soluções reprimidas, de novas instituições jurídicas. (RODRIGUEZ e FALCÃO, 2010, p.10).

A escolha de metodologias deve, ainda, considerar que há três formas de conhecer ou de se apreender o objeto de estudo: é possível conhecê-lo apenas como um conjunto de informações; pode-se conhecer seu uso, sua aplicação; ou, ainda, se pode buscar os por quês da informação ser utilizada desta ou daquela forma e estabelecer uma leitura crítica do que se conhece (dimensões – saber, fazer, olhar).

A opção por uma ou mais dimensões impacta na escolha do método que pode objetivar o saber decorrente da transmissão de informação, valendo-se de leituras, explicações ou exposições, pode-se privilegiar a dimensão do fazer, o que exigiria explicações instrumentais, prática e exercícios, e pode-se pensar em métodos que desenvolvam um olhar sobre o objeto de estudo por meio da solução de um problema ou de uma encenação próxima da realidade.

A tarefa da escola, do ponto de vista das práticas didáticas, é a de multiplicar formas, implicações e domínios desse subconjunto das práticas profissionais e acadêmicas avançadas, hoje inconscientes e limitadas, para transformá-las em práticas prolongáveis e refletidas, centrais para o processo de ensino-aprendizagem da escola. (RODRIGUES e FALCÃO, 2010, p. 11).



## 2.2 Perspectivas e metodologias de ensino da magistratura

A fim de se estabelecer uma linguagem comum, busca-se expor algumas características das metodologias consideradas e classificadas como ativas pela Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – ENFAM que são utilizadas no ambiente de ensino corporativo das escolas de magistrados por exigência da própria Escola Nacional quando da definição das diretrizes a serem cumpridas pelas escolas regionais. Destaca-se, mesmo não sendo recomendada pela ENFAM, a utilização de aulas expositivas como válida se utilizada na forma sugerida aqui. O que se propõe é que se evitem as aulas expositivas com caráter meramente informativo, mas não se pode deixar de destacar a validade e necessidade do recorte teórico muitas vezes proporcionado pelas aulas expositivas. As metodologias ativas aqui apontadas têm o conhecimento teórico como requisito. Não partem do vazio conceitual e se valem do que está posto para provocar a análise, a crítica, a aplicação fundamentada, o aperfeiçoamento ou a proposição de novas teorias, fomentando a construção do conhecimento.

Dos métodos sugeridos pela Escola Nacional, dentre os que privilegiam a construção do conhecimento e do raciocínio destaca-se o diálogo socrático, por incorporar o olhar crítico com relação ao ensinamento jurídico.

No **diálogo socrático** o professor não oferece respostas acabadas aos questionamentos dos alunos. A resposta é apresentada como outra questão. A intenção, por meio de perguntas, vale-se da técnica da maiêutica, questiona as informações apresentadas como verdadeiras, *a priori*, e as desconstrói por meio do raciocínio e da discussão. O método busca, por meio do questionamento sistemático, compreender a forma de pensar do aluno, como ele estrutura suas ideias, como constrói seus argumentos e como os desenvolve. Nesse método, cabe ao professor analisar o raciocínio do aluno. Formular questões que façam o aluno observar em seu discurso as contradições, inconsistências e possível falta de lógica, é um processo de depuração e reflexão que conduz à análise crítica e à possibilidade de formação de livre pensadores. O processo pode ser conduzido com o objetivo de fazer o aluno reconhecer sua forma de articular o pensamento sem se preocupar com o rigor do conceito que está sendo trabalhado ou, ao contrário, pode ser conduzido para a formulação rigorosa de um conceito. No segundo caso, o conceito não é apresentado antecipadamente pelo professor, a construção conceitual é coletiva e levada a cabo até que se tenha a definição precisa do conceito sustentada por argumentos e podendo ser refutada por novas proposições. Nos dois casos, a postura ativa dos alunos é requisito para a obtenção de resultados.



Já, o **método do caso** foi desenvolvido com o objetivo de promover a pesquisa, a análise, o aprofundamento da teoria e a busca de soluções; o método de caso, implantado no final do século XIX nos cursos de Direito de Harvard, e aplicado nos cursos de Administração a partir do século XX na mesma instituição, tem como requisito para o sucesso justamente a construção do caso que deve conter elementos para a discussão e aprofundamento da teoria, além de aplicabilidade no mundo real. Exige postura ativa dos alunos, conhecimento prévio e profundo da teoria e dos casos que serão analisados para permitir a conexão de ideias e conceitos com vistas à busca por soluções. É preciso encontrar regularidades e semelhanças, diferenças e particularidades, formular teorias e propor soluções. O estudo de caso não se limita a utilização do caso como um exemplo mencionado durante a exposição teórica. Os casos construídos para estudo são analisados em sucessão até que o aluno desenvolva a compreensão de como as coisas funcionam. A finalidade do método é aprimorar o raciocínio e proporcionar ao aluno a capacidade de estabelecer princípios gerais.

Como vantagens do método do estudo de caso, Rodriguez e Falcão (2010, p.14) apontam para a possibilidade do desenvolvimento de raciocínios argumentativos sofisticados e o entendimento operacional das regras existentes, seu funcionamento e limites. Por ser uma técnica essencialmente cooperativa, os autores consideram privilegiadas as situações de interação e construção conjunta da condução da disciplina e da elaboração e aperfeiçoamento do material didático quando há desenvolvimento de trabalhos em grupo. O método é dialético, permite a análise e exposição de visões contrárias ao proposto e estabelecido favorecendo o desenvolvimento de pensamentos originais fundamentados. Para além de qualquer conteúdo dogmático, de qualquer habilidade ou competência, os casos devem estar a serviço da participação, do conflito e da vivificação, por oposição ao serviço da alienação, da sistematização e da formalização.

O objetivo primordial do professor, a que ele passa a dedicar o melhor do seu esforço, não é a conferência elegante de cinquenta minutos sobre um tópico do programa, mas a análise de uma controvérsia selecionada, para evidenciar as questões nela contidas e sua boa ordenação para o encontro de uma solução satisfatória; o estudo do raciocínio em cada uma e suas peripécias; o preparo da solução, com a consulta não só das fontes positivas, como das fontes literárias e repertórios de julgados; e afinal, a crítica da solução dada, como cotejo de alternativas. (DANTAS, 2010, p.19).

Dos métodos que transportam situações reais para a sala de aula vale a pena destacar, ainda, a simulação e os métodos baseados em problemas.

Na **simulação** cada aluno assume um papel dentre os personagens de um caso concreto e se obriga a agir a partir de um ponto de vista pré-definido e buscar a melhor solução. Um dos fatores preponderantes desse método é a imprevisibilidade. Como o outro ator vai agir? Para lidar com esse fator, o aluno deve ser capaz de recorrer aos conhecimentos teóricos e os colocar em prática. O aluno precisa antever situações que possam ser apresentadas pelos demais. Precisa se preparar para minimizar danos decorrentes do inesperado, precisa encontrar mais de uma solução possível para a situação apresentada e conhecer seus limites, precisa ter maleabilidade para negociação e estabelecer uma estratégia de ação. O que está em foco é a interação entre os personagens e não a solução.

No **método baseado em problemas** o aluno deve explorar o caso de um ponto de vista específico. A diferença está em não se estabelecer, antecipadamente, soluções possíveis e limitadas ao que já existe. Permite a análise de problemas abrangentes, complexos e soluções inovadoras. O foco está na solução.

Além dos métodos utilizados em sala de aula, o ensino jurídico se efetiva na **prática supervisionada** visto que propicia o contato do aluno com o direito aplicado. Não há como se recriar no ambiente de sala de aula a riqueza dos processos e desafios da prática. Entre o direito teórico e a realidade há uma enorme lacuna. A prática vai colocar o aluno diante de situações não previstas pelo direito, pela doutrina ou pela jurisprudência e vai obrigá-lo a recorrer a outros saberes que sejam capazes de fundamentar o caso concreto. Haverá de se valer da hermenêutica, da ética, da filosofia, a sociologia, da psicologia e até mesmo das próprias vivências para lidar com o real e será forçado a buscar soluções jamais pensadas na construção da sua tese jurídica. Além do conhecimento, a prática vai promover o relacionamento interpessoal com superiores, pares e partes. Vai permitir o desenvolvimento de habilidades comportamentais e o aprimoramento da conduta profissional. A supervisão e orientação são condições *sine qua non* no processo de desenvolvimento do aluno. É na prática que o aluno vai se deparar com a expectativa das partes e o anseio social.

O ensino jurídico tradicional precisa se adequar às mudanças de paradigmas. O direito, até então responsável, de certa forma, pela ordenação das relações sociais está sendo levado pelo fluxo das mudanças sem que tenha tempo hábil sequer para compreendê-las. As instituições de ensino precisam alterar os processos de ensino e formar profissionais que sejam capazes de caminhar e seguir adiante por onde não existem trilhas abertas.

Há, todavia, que se levar em conta que as reformas necessárias ao ensino jurídico são complexas e devem ser feitas com prudência. Adotar outras metodologias implica na formação de professores hábeis na sua utilização. Assim, qualquer que seja a proposta de

mudança, sua adoção deverá ser acompanhada e submetida a uma constante revisão dos resultados para que se mantenha atualizada e adequada às práticas e demandas sociais.

Neste estudo, considera-se como fins da educação o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, como dispõe o artigo 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988 e suas atualizações.

Ocorre que nem sempre, na trajetória de formação do indivíduo, os aspectos supracitados são trabalhados de forma harmônica nas ações de aprendizagem. Em geral, há ênfase em apenas um dos aspectos em detrimento dos demais.

Uma vez, contudo, que o estabelecimento de diretrizes sobre práticas didáticas corre o risco de ser ou (i) muito abstrato, a ponto de não fornecer critérios para ações práticas, ou (ii) muito detalhado, a ponto de ser burocratizante, o método mais compatível com o objetivo da inovação nas práticas didáticas é a criação de processo de conversa coletiva contínua e engajada de ideias, não para substituir o trabalho individual, mas para, ao mesmo tempo, (i) facilitar a revisão e aperfeiçoamento dos resultados e (ii) conferir produtividade às práticas consideradas adequadas. (RODRIGUEZ e FALCÃO, 2010, p.11).

Ao desenhar a ação formativa, é importante que esteja(m) claro(s) o(s) aspecto(s) que se quer abordar com maior ênfase. Dessa decisão decorrerão as demais.

Os dados de maior relevância no desenho de ações formativas são o público-alvo, a finalidade e o contexto em que a ação está inserida.

No escopo deste estudo, o público-alvo da ação formativa analisada são os juízes ingressantes na carreira e a finalidade do Curso de Formação Inicial realizado pelas escolas corporativas, conforme diretrizes da ENFAM, é preparar os juízes para o exercício da carreira na magistratura federal de forma efetiva.

### **2.3 Condições para o ingresso na carreira da magistratura**

O ingresso e a formação inicial de magistrados são questões discutidas no mundo inteiro. Vários países dispõem de centros de estudo judiciários e/ou escolas judiciais com a mesma missão: aprofundar os estudos jurídicos, formar juízes e outros agentes judiciários.

Os modelos, português, alemão, espanhol e francês estão aqui apresentados de forma bastante resumida tendo em vista a adoção de práticas que contribuem para a estruturação do modelo brasileiro e seu aperfeiçoamento.

A troca de modelos e práticas entre países não se dá apenas no âmbito da formação do magistrado. O intercâmbio acontece na estruturação de valores e princípios de atuação, passa

pela interpretação das leis e sua aplicação e na elaboração e cumprimento de tratados internacionais. O exercício da magistratura está cada vez mais envolvido com questões mundiais e observar os modelos que vem sendo adotados é crucial para o aperfeiçoamento da carreira e das instituições.

### **2.3.1 O modelo português**

O ingresso na formação inicial de magistrados inicia-se no concurso público que pode ter como finalidade preencher as vagas da magistratura judicial, do Ministério Público e juízes dos tribunais administrativos e fiscais. Os candidatos devem ter graduação em Direito ou equivalente legal, pois há duas vias de admissão no concurso: 1) habilitação acadêmica – ou pela graduação em Direito ou, para aqueles não licenciados em Direito a exigência do grau de mestre ou doutor. 2) habilitação por experiência profissional – os candidatos devem possuir experiência profissional na área forense ou em outras áreas conexas, relevante para o exercício das funções de magistrado, e de duração efetiva não inferior a cinco anos.

As vagas são distribuídas igualmente para cada cargo e para cada uma das duas vias de admissão. Os candidatos são submetidos a: 1) Provas de conhecimentos, compreendendo uma fase escrita e, apenas para candidatos pela “via da habilitação acadêmica”, uma fase oral, ambas eliminatórias; 2) Avaliação curricular, apenas para candidatos admitidos pela “via da experiência profissional”, também eliminatória, que inclui: discussão sobre o currículo e a experiência profissional do candidato e discussão sobre temas de direito, baseada na experiência do candidato. 3) Exame psicológico de seleção.

A formação profissional dos magistrados tem início após a aprovação no concurso e fica a cargo do Centro de Estudos Judiciários – CEJ, fundado em 1979, cuja missão principal é a formação inicial e contínua de magistrados judiciais e do Ministério Público para os Tribunais Judiciais e para os Tribunais Administrativos e Fiscais.

A formação inicial de magistrados para os tribunais judiciais e para os tribunais administrativos e fiscais compreende, em cada caso, um curso de formação teórica e prática, organizado em dois ciclos sucessivos de dez meses cada um, além de um estágio de ingresso.

O 1.º ciclo do curso de formação teórico-prática realiza-se na sede do Centro de Estudos Judiciários, sem prejuízo de estágios intercalares de curta duração nos tribunais.

O 2.º ciclo do curso de formação teórico-prática e o estágio de ingresso ocorrem nos tribunais, no âmbito da magistratura escolhida.

O curso de formação teórico-prática tem como objetivos fundamentais proporcionar aos auditores de justiça (os juízes ingressam na carreira como auditores de justiça para depois da formação inicial assumirem como juízes de fato) o desenvolvimento de qualidades e a aquisição de competências técnicas para o exercício das funções de juiz nos tribunais judiciais e nos tribunais administrativos e fiscais e de magistrado do Ministério Público.

### 2.3.2 O modelo alemão

O ingresso na magistratura alemã difere dos demais por não haver concurso público para ingresso. O juiz (*Richter*) é um agente político e sua seleção varia conforme as normas locais. Em geral, a escolha para os cargos de início de carreira é prerrogativa do ministro da Justiça das unidades federadas ou de um comitê de busca, cuja composição é variável, podendo haver juízes, advogado, políticos e personalidades de relevo. Os tribunais federais (por exemplo, o Tribunal Federal de Justiça e o Tribunal Federal Administrativo) têm seus membros escolhidos por um comitê de busca federal e pelo ministro de Estado competente para o respectivo tribunal. Os magistrados federais devem sua nomeação ao presidente da República.

O cargo é privativo dos que têm nacionalidade alemã sendo necessário, também, que o candidato seja bacharel em Direito e haja sido aprovado no Segundo Exame de Estado. Ao final do curso de Bacharelado é aplicada uma prova (Primeiro Exame de Estado) e depois do período de dois anos ocorre a aplicação do Segundo Exame de Estado.

O Primeiro Exame de Estado, que é qualificado como “estatal” por ser aplicado pelos estados federados e suas autoridades, de modo independente das universidades, exige dos candidatos capacidade de solucionar problemas práticos (estudo dos casos) por meio da aplicação da lei. As questões conceituais são feitas na parte das Zusatzfragen (perguntas adicionais). O paradigma das questões do Primeiro Exame é o trabalho de cassação, ou seja, a verificação de erros de direito.

O Primeiro Exame é aplicado por tribunais locais ou por um órgão do Ministério da Justiça do estado federado, cabendo sua elaboração e correção a comissões de variável composição (juízes, magistrados do Ministério Público, advogados do Estado, professores).

Durante a faculdade, não há formação prático-profissional, como os estágios no Brasil. Essa etapa ocorre precisamente após o aluno ter concluído o curso e haver sido aprovado no Primeiro Exame. Após isso, ele inicia um período de estágio obrigatório de duração média de

dois anos, no qual o jurista-estagiário aprende a técnica de relação dos fatos. O estagiário, em tese, estagia em tribunais, no Ministério Público e em escritório de advocacia, além de outros ofícios aonde tenha interesse ir. A intenção é que ele se familiarize com as diferentes formas de exercício profissional e, ao fim, escolha a que irá seguir.

Os efeitos dos resultados dos exames na vida profissional dos alunos são imensos. A reprovação por duas vezes impede a obtenção do título. Não há terceira oportunidade. As notas acumuladas abaixo de 9 (nove) inviabilizam a contratação na maior parte dos escritórios e, se estas ocorrem, dão-se em condições menos vantajosas e após maior tempo de espera. A colocação nos exames também determina a carreira jurídica, sendo as mais prestigiadas destinadas aos que obtiveram notas mais elevadas.

O modelo alemão é meritocrático e implacável com os que não alcançam resultados satisfatórios em sua vida universitária e no estágio preparatório ao Segundo Exame. Há a preocupação com a reprovação já que estão cientes de que não há uma terceira oportunidade. Os efeitos colaterais desse sistema são: menor preocupação com disciplinas não dogmáticas e direcionamento da vida universitária para uma boa formação voltada aos exames estatais. Os defensores do modelo, contudo, reagem com dois argumentos: os bons alunos interessar-se-ão por disciplinas não dogmáticas e seguirão os estudos nesses temas por vontade, associando os dois saberes, e a média geral qualitativa dos alunos termina por se elevar, o que justifica a conservação do modelo.

A ética meritocrática, a existência de mecanismos de exclusão (praticamente) definitiva por insuficiência de notas, a valorização dos códigos (não no modelo de leitura descontextualizada, evidentemente), a participação do Estado na seleção dos universitários e graduados, são práticas e valores que merecem estudo mais aprofundado por diferir, em muitos pontos, do sistema brasileiro.

### **2.3.3 O modelo espanhol**

Na Espanha a carreira judicial é composta por três categorias: juízes, magistrados e magistrados do Supremo que correspondem no Brasil aos juízes, desembargadores e ministros do Supremo.

O processo seletivo espanhol prevê a realização de concurso público anual, um único para juízes e promotores, realizado em três fases e participação em curso de formação inicial.

Após a aprovação no concurso, os candidatos passam a frequentar o curso de formação inicial oferecido pela Escola Judicial, com dois anos de duração e, ao término, se também aprovados, escolhem seu cargo, o “juzgado” (vara) de primeira instância, mais comumente chamado de “primeiro destino”, de acordo com sua classificação, resultante da média entre as notas do concurso e da Escola.

O curso de formação inicial integra o processo de seleção, e prepara o juiz para o seu primeiro destino, ou seja, para o exercício na carreira. Geralmente, o primeiro destino é um local pequeno com número reduzido de habitantes, sem necessidade de especialização onde o recém- ingresso na carreira conhecerá causas mais simples.

Paralelamente a esse concurso, a que concorrem os bacharéis em Direito – semelhante aos realizados no Brasil –, há uma segunda forma de acesso ao cargo de juiz, em primeiro grau, destinada, exclusivamente, a juristas com mais de seis anos de experiência que, não obstante sua condição, também são submetidos a prova de seleção; como regra, um quarto das vagas é destinado aos profissionais que concorrem por essa via.

A escola judicial espanhola é um órgão técnico do Conselho Geral do Poder Judiciário, encarregada da seleção e formação dos juízes (e magistrados, quando não oriundos da categoria dos juízes de primeira instância).

A formação inicial, com duração de dois anos, está subdividida em duas fases. A primeira, chamada “fase presencial”, com um ano de duração, envolve práticas, simulações e estudos de casos concretos, além do estudo de matérias adicionais, como economia, contabilidade e medicina forense, visando à melhor compreensão, pelo juiz, de laudos técnicos ou médicos, e bioética, dependência de drogas, informática, idiomas próprios das diferentes comunidades espanholas (catalão, euskera, galego e valenciano), inglês jurídico, psicologia jurídica, mediação e conciliação.

Objetiva-se também, no curso inicial, estimular a formação humanística e o estabelecimento de relações com os demais operadores do Direito com a realização de estágios nas promotorias de justiça, unidades da polícia e penitenciárias, bem como em escritórios de advogados com o objetivo de presenciar o trabalho desenvolvido por esses profissionais.

A segunda fase da formação inicial, chamada “fase de práticas tuteladas”, ocorre no segundo ano da Escola Judicial, e cada “juiz em prática” é encaminhado a uma vara para um período de exercício prático, ainda sem jurisdição, na condição de juiz adjunto do titular.



### 2.3.4 O modelo francês

Existem quatro formas possíveis de acesso às vagas disponibilizadas anualmente pela Escola Nacional da Magistratura. As categorias dos estudantes (2/3 das vagas), funcionários e pessoas que tenham experiência profissional mínima de oito anos são submetidos à mesma banca de examinadores. A quarta categoria de acesso passa pelo exame de currículo e o candidato deve possuir o título de doutor obtido em uma universidade francesa além da experiência de quatro anos em uma profissão relacionada à justiça.

A escola francesa se auto intitula uma escola profissional e não uma escola de Direito e mantém o foco da formação no *saber fazer* aliado à *reflexão* sobre o exercício das práticas profissionais. Pretende, assim, atender a três objetivos: a aquisição de técnica profissional de alto nível; ser capaz de conhecer e analisar o ambiente humano, econômico e social da Justiça; refletir sobre as funções judiciárias e sobre os princípios fundamentais da ação do magistrado.

A formação inicial se desenvolve em duas fases: uma genérica, incluindo a realização de estágios em empresas, administrações ou jurisdições estrangeiras (3 meses), seguida de aulas e trabalhos (8 meses) e de estágios na jurisdição (14 meses, sendo 2 meses em escritórios de advogados); e outra especializada para o exercício da função a ser exercida (6 meses). Cumpridas todas as fases, o magistrado exerce plenamente suas atividades.

### 2.3.5 Comparativo

A cultura e decorrente organização política de cada país estarão representadas na forma como se estabelece o poder judiciário em cada um deles, bem como os critérios para a composição das instituições jurídicas. Os modelos de formação de magistrados aqui apresentados foram selecionados por contribuem de alguma forma com a estruturação do modelo brasileiro.

Observa-se que há em comum o critério da meritocracia, mesmo que com diferentes formas de acesso. Os processos seletivos iniciam-se com provas, seja pela promoção de concurso público ou realização de provas e participação em cursos de formação. Dos processos seletivos aqui mencionados, o modelo alemão é o que mais difere na medida em que, após a realização das provas estatais o processo de escolha se dá por indicação dentre os aprovados. O modelo de provas estatais alemão corresponderia, no Brasil, às provas realizadas pela Ordem dos



Advogados do Brasil – OAB, que tem competência para definir as regras do exercício profissional da advocacia no Brasil. Da mesma forma que o sistema alemão, os não aprovados pela OAB não podem exercer a profissão. A diferença principal está na utilização das notas obtidas nas provas, no modelo alemão, para a escolha dos magistrados. Na Alemanha as provas são eliminatórias e classificatórias. No Brasil, basta a obtenção da nota mínima para o exercício profissional na área jurídica. As provas não são classificatórias. Por isso, as provas posteriores e específicas para o ingresso na magistratura se fazem necessárias.

Outra diferença a apontar entre os modelos são as exigências de formação acadêmica para o acesso à magistratura. O processo seletivo dos modelos português e francês admitem candidatos com formação diversa do Direito. Já os modelos espanhol e alemão, assim como o brasileiro, só admitem os graduados em Direito nos seus quadros funcionais.

Além disso, os modelos apresentados realizam concurso único para mais de uma carreira jurídica, o que não ocorre no Brasil onde o concurso é específico para a magistratura federal.

Uma vez aprovados nas provas, candidatos portugueses, espanhóis e franceses participarão de cursos de formação com duração aproximada de dois anos. Esses modelos consideram o segundo ano de formação prática como parte do curso. No Brasil, o curso presencial tem carga horária mínima de 480 (quatrocentos e oitenta) horas cumpridas na modalidade presencial na Escola de Magistrados em quatro meses. Os vinte meses seguintes são cumpridos nas Varas de lotação, mas ainda acompanhados por magistrado mais antigo que encaminhará relatórios de desempenho para a Corregedoria. Após esses dois anos de atividades, aqui denominado período de vitaliciamento, e após a avaliação de todo o período pela Corregedoria, o magistrado é vitaliciado no cargo.

Em comum a todos os modelos, uma formação longa, específica e voltada à profissionalização dos quadros funcionais.

A construção da estrutura brasileira se vale, também, da observação de outros modelos e da validação de um ou outro processo que possa ser adequado à realidade nacional.

### **2.3.6 O modelo brasileiro**

A magistratura é questão tão relevante para a sociedade que a Constituição Federal de 1988, dentre outros tópicos, estabeleceu os critérios para o ingresso e promoção na carreira.

Assim como em outros países, podemos observar na magistratura federal brasileira três categorias de magistrados, de acordo com o grau de jurisdição: juizes federais (1º Grau),

desembargadores (2º Grau) e ministros (3º Grau). A cada categoria corresponde uma forma de ingresso.

Este estudo analisará mais detalhadamente as normas e requisitos para o ingresso na magistratura de 1º grau, mas para melhor compreensão do caminho a percorrer na carreira da magistratura menciona-se que o acesso aos tribunais de segundo grau acontece de forma alternada entre os critérios de antiguidade e merecimento; e o acesso aos tribunais superiores, estabelecidos na Constituição Federal, se dá por nomeação do Presidente da República, após aprovação pela maioria absoluta do Senado Federal, tendo como requisitos ser brasileiro nato, ter idade superior a 35 anos e inferior a 65 além de notável saber jurídico e reputação ilibada. (art.93, III, CF1988)

Na magistratura de 1º Grau a assunção ao cargo de juiz federal depende de aprovação em Concurso Público, cabendo aqui relacionar as exigências impostas aos candidatos, tendo em vista que esses juízes são o público-alvo das ações formativas promovidas pelas escolas judiciais no Curso de Formação Inicial.

O Edital do XVIII Concurso Público de 2016, encerrado em outubro de 2017, para provimento de cargos de juiz federal substituto da justiça federal da 3ª região, relacionou como requisitos:

- a) ser aprovado no concurso público;
- b) estar no exercício dos direitos civis e políticos;
- c) ter nacionalidade brasileira ou portuguesa;
- d) estar em dia com as obrigações eleitorais e militares;
- e) ser bacharel em Direito há três anos, no mínimo, com diploma registrado na forma da lei;
- f) ter na ocasião da inscrição definitiva, três anos de atividade jurídica exercida após a obtenção do grau de bacharel em Direito;
- g) aptidão física e mental para o exercício das atribuições do cargo;
- h) ter comprovados, na investigação procedida pelo Tribunal Regional Federal da 3ª Região, bons antecedentes morais e sociais, bem assim, de acordo com laudo emitido por órgão oficial, saúde física e mental e características psicológicas adequadas ao exercício do cargo;
- i) apresentar declaração pública de bens e prestar compromisso de desempenhar, com retidão, as funções do cargo, cumprindo a Constituição e as leis;
- j) não registrar antecedentes criminais.

Já a capacidade técnica é verificada em mais de uma fase do concurso a que se submete o candidato: prova objetiva seletiva, prova discursiva, prática de sentença de natureza cível, prática de sentença de natureza criminal, prova oral e apresentação de títulos.

As provas versam sobre: Direito Constitucional, Previdenciário, Penal, Processual Penal, Econômico e de Proteção ao Consumidor, Civil e Processual Civil, Empresarial, Financeiro, Tributário, Administrativo, Ambiental e Internacional Público e Privado.

Após a aprovação no Concurso Público, o candidato é nomeado juiz e tem início o período de dois anos para o vitaliciamento no cargo. Nesse período, devem ser cumpridas novas exigências, dentre elas a complementação da formação para o exercício da função judicante.

A Escola Nacional, com a intenção de minimizar os efeitos decorrentes do processo de transição entre a formação acadêmica e três anos de atividades jurídicas outras para o exercício da magistratura, determinou que todos os magistrados empossados deveriam, antes de assumir sua jurisdição, participar de Curso de Formação Inicial a ser oferecido pelas Escolas de Magistratura Regionais.

Nesse cenário, o Curso de Formação Inicial apresenta-se como fundamental para o aprimoramento profissional e exercício pleno da magistratura de forma embasada, consistente e progressiva. O curso de formação promove também a coesão, integração e alinhamento institucional.

## **2.4 Formação profissional para o exercício da magistratura**

A formação profissional dos magistrados tem o pré-requisito acadêmico da graduação em Direito como ponto inicial. A graduação já encaminha os estudos para a área jurídica, mas não é direcionada para a carreira da magistratura. Nesse contexto, a graduação apresenta-se como uma formação geral para mais de uma carreira na área judiciária.

Em função dessa generalidade, a formação profissional, específica para a magistratura federal brasileira, tem início nos Cursos Oficiais de Formação Inicial promovidos pelas Escolas de Magistratura que acabam por desempenhar o papel de formação técnica complementar, alinhamento institucional e ambientação.

### **2.4.1 O Curso de Formação Inicial**

O Curso de Formação Inicial é no Brasil uma exigência legal, contida na Constituição Federal e regulamentada por outros normativos publicados pelos órgãos do Poder Judiciário como o Conselho de Justiça Federal a quem está subordinada a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados - Enfam. Embora considerado como requisito para a atuação na carreira, há de se destacar que, no Brasil, ainda está em discussão se a formação inicial dos magistrados deve ou não ser uma etapa do concurso, com caráter eliminatório, ou um curso que oferecido após a posse no cargo de caráter formativo apenas.

Hoje, na 3a Região, o curso de formação inicial é oferecido imediatamente após o ingresso na carreira, já concluídas todas as etapas seletivas. Essa não é uma questão pacificada. Observa-se nos modelos de países aqui relatados, propostas semelhantes à da Justiça Federal da 3a Região e outras bastante diversas. Em alguns países a carreira tem início após o cumprimento das etapas do concurso, em outros não há concurso e o ingresso na carreira depende da aprovação em curso de formação ou em provas realizadas pelo Estado. Variam os requisitos, a formação, mas não o propósito de formar juízes para o exercício profissional efetivo.

Em função dessas variações, a análise da formação profissional dos magistrados começou neste estudo com o requisito do ensino jurídico, comum a qualquer modelo adotado. Depois apontou as exigências para aprovação no concurso e o ingresso na carreira. Sendo etapa seletiva, ou não, existe no Brasil a exigência legal de se oferecer capacitação específica aos ainda candidatos ou já juízes antes do efetivo exercício profissional. Essa etapa culmina com os cursos de formação inicial, seja ele oferecido antes ou depois da posse no cargo.

A formação profissional oferecida hoje pelas escolas de magistratura e judiciais no Brasil se submete ao ordenamento jurídico firmado na Constituição Federal, regulamentado pela Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam.

A Enfam foi criada pela Emenda Constitucional no 45, de 30 de dezembro de 2004 e funciona junto ao Superior Tribunal de Justiça.

À Escola compete regulamentar os cursos oficiais para ingresso e promoção na carreira das magistraturas federal e estadual, além de promover ou credenciar cursos oferecidos pelas escolas judiciais e da magistratura.

O Superior Tribunal de Justiça, por meio da Resolução no. 3 de 30 de novembro de 2006, instituiu a Escola, atribuindo-lhe, ainda, a competência para fiscalizar os cursos oficiais para ingresso e promoção na carreira da magistratura. ([www.enfam.jus.br](http://www.enfam.jus.br), consultado em 09.03.18).

A Resolução Enfam n. 7 de 7 de dezembro de 2017, dispõe sobre as diretrizes pedagógicas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados usando da atribuição

conferida pelo art. 22, inciso VIII, do Regimento Interno, considerando o art. 2º, incisos I, VII, XI e XII do mesmo regimento e o decidido pelo Conselho Superior da Enfam na reunião de 27 de novembro de 2017, quando resolve que as diretrizes pedagógicas para o ensino profissional de magistrados, no âmbito da Enfam e das escolas judiciais e de magistratura, ficam aprovadas conforme diretrizes estabelecidas no anexo da Resolução supramencionada além de determinar em seu artigo 2º, para todas as escolas a ela vinculadas que:

Art. 2º As diretrizes pedagógicas devem ser observadas no planejamento, na implementação, no acompanhamento e na avaliação das ações educacionais de formação e aperfeiçoamento de magistrados.

Com base nos normativos supracitados, os Cursos de Formação Inicial da Justiça Federal, regulamentados pela Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam, devem, obrigatoriamente, ser oferecidos pelas Escolas Regionais no período compreendido entre a aprovação no concurso público para ingresso na carreira da magistratura federal e a assunção na primeira jurisdição, quando se inicia o efetivo exercício profissional.

Hoje cabe a cada Escola Regional não só definir o programa de formação inicial dos juízes a ela vinculados como proporcionar condições para a formação continuada oferecida no decurso da carreira do magistrado, sempre em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Escola Nacional.

As atribuições das escolas regionais estão estabelecidas na Constituição Federal de 1988 e nas Resoluções da Escola Nacional, das quais podemos destacar em relação à formação dos magistrados: planejar, desenvolver, realizar, controlar e avaliar situações de aprendizagem que permitam ou facilitem o processo de formação profissional dos magistrados.

Para tanto, a Escola Nacional estabeleceu a realização de três programas ou eixos de atuação: a formação inicial de caráter obrigatório, que deve ser oferecida exclusivamente pelas escolas de magistrados ou judiciais vinculadas aos órgãos do poder Judiciário; o programa de formação continuada, que prevê a obrigatoriedade do cumprimento de horas de capacitação/reciclagem por ano para cada juiz em processo de vitaliciamento e para os já vitaliciados, a serem cumpridas nas escolas vinculadas à Enfam ou instituições de ensino regulamentadas pelo Ministério da Educação; e o programa de formação de formadores voltado à capacitação de um corpo docente composto por magistrados que queiram contribuir com sua experiência profissional e acadêmica para a formação dos demais, formação essa oferecida pela Enfam ou escolas a ela vinculadas.

As escolas de magistratura e judiciais atuam de forma complementar na formação e aperfeiçoamento profissional dos magistrados, podendo agir de forma concomitante com outras instituições de ensino. Estão inseridas no contexto da educação corporativa e propiciam situações de aprendizagem voltadas, preferencialmente, à aquisição e desenvolvimento de competências funcionais.

Hoje, os Cursos de Formação Inicial, desenhados em consonância com as diretrizes pedagógicas estabelecidas pela Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados e realizados pelas Escolas Judiciais regionais, devem ter carga horária mínima de 480 (quatrocentas e oitenta) horas-aula, que correspondem a 400 (quatrocentas) horas, a serem cumpridas em até quatro meses, antes da designação do local em que o magistrado exercerá suas funções.

A importância desse primeiro contato com a carreira, com a instituição e com os pares é de tal ordem que justifica a extensa carga horária e a obrigatoriedade da participação, bem como a proposta de pesquisa que ora se apresenta.

O desenho do curso de formação inicial acaba por se transformar em um processo contínuo, submetido à análise permanente, tendo em vista que os concursos públicos para preenchimento das vagas acontecem com certa regularidade em função da rotatividade do quadro de juízes e do baixo índice de preenchimento das vagas oferecidas, em razão das dificuldades do próprio concurso. É preciso agilidade e flexibilidade nessa construção para acompanhar as mudanças sociais e legislativas tendo em vista que o curso se propõe a compatibilizar a formação dos magistrados à demanda da sociedade por justiça célere e de qualidade.

Inicialmente, observa-se que as exigências contidas no edital do concurso público realizado para ingresso na carreira abarcam conhecimento técnico, aptidão física e mental além de bons antecedentes. Não há, todavia, como conhecer de antemão como se dará o relacionamento com as partes, advogados e servidores. Não é possível averiguar se há sensibilidade para o julgamento de questões mais delicadas e outras com grande impacto social. O ato de julgar é extremamente complexo. Envolve conhecimentos de áreas distintas do saber, mas, sobretudo, depende de um profundo autoconhecimento.

As provas a que se submetem os candidatos à juiz no concurso público não avaliam os conhecimentos extrajurídicos tão necessários ao exercício da magistratura, o que aponta para a necessidade de se oferecer, desde o ingresso na carreira da magistratura, formação contínua que incorpore dimensões sociais, políticas, econômicas, éticas e técnicas que permitam o

fortalecimento da atuação como agente político proativo e comprometido com a sociedade que se espera do profissional magistrado.

Assim, a formação integral do magistrado, como compreendida pela Escola Nacional, deve procurar conjugar a aquisição de capacidades (formação) e habilidades (ambiente de trabalho).

## **2.4.2 A formação do magistrado**

Analizados os requisitos para o ingresso na magistratura, cabe analisar o que esperar do profissional juiz para o delineamento de uma proposta de formação tendo em vista que a carreira apresenta particularidades e singularidades que afetam sobremaneira o exercício profissional.

Além da questão meritocrática, avaliada no ingresso da carreira, outra singularidade de enorme importância para o exercício profissional do magistrado é a vitaliciedade, que nada mais é do que a garantia legal a eles concedida de permanecerem em seus cargos até atingirem a idade prevista para a aposentadoria compulsória, sendo vedado o afastamento ou demissão, à exceção de motivo estabelecido por lei ou por sentença judicial transitada em julgado.

Conjugadas, essas singularidades acarretam a necessidade de uma formação consistente e continuada que vai muito além do conhecimento técnico exigido para o ingresso na magistratura. Por ser cargo vitalício, ser magistrado é mais do que atuar técnica e profissionalmente, passa a ser um modo de vida. Podemos considerar o processo de formação do magistrado federal como uma combinação de aprendizagem e iniciação, aqui considerada como conceitua Reboul (1980), em seu livro *Filosofia da Educação*:

Iniciação- A aprendizagem dá uma técnica, uma habilidade profissional artística, esportiva, etc. Ora, como diz Kant, a habilidade é da ordem dos meios; pode servir a qualquer fim. As coisas são inteiramente diversas no caso da iniciação. Esta, como o nome indica, consiste em “fazer entrar” o indivíduo numa comunidade, revelando-lhe os ritos, as tradições, os mitos dessa comunidade. O ensino das sociedades arcaicas é, sobretudo, iniciação. Encontramo-la desde que se trate de integrar o indivíduo numa comunidade qualquer, religião, seita, sociedade secreta, nação. A iniciação se distingue, pois, da aprendizagem, no impor ao indivíduo, um fim, a participação em tal sociedade. Se é certo que o aprendiz não escolhe as técnicas que se lhe ensinam, pode, em seguida, usá-las mais ou menos à vontade, ou segundo as circunstâncias: o iniciado, ao contrário, é integrado numa comunidade que é fim em si, e da qual não lhe cabe discutir o valor. A prova iniciática se distingue, pois, das provas que balizam a aprendizagem; estas têm por fim testar, pela dificuldade, a



habilidade adquirida; aquela é um sofrimento que exprime o sacrifício de si mesmo, condição da integração. (REBOUL, 1980, p. 17).

O processo de inserção de novos membros em uma instituição passa não só pela aquisição de conhecimentos técnicos, mas, também pela compreensão da cultura local, suas ideias, valores e emoções. Novos membros recompõem essa estrutura, passam a ser parte e reflexo do todo, interferem e são, ao mesmo tempo, afetados por ela. É nesse sentido que se menciona a iniciação. É dessa forma que a instituição evolui e se constrói.

Decorre do exposto que a carreira da magistratura e a formação do magistrado envolve mais do que a formação propedêutica, aqui entendida como conjunto de estudos que precedem, como fase preparatória e indispensável, os cursos superiores de especialização profissional ou intelectual, mas implica um processo de formação continuada em áreas distintas do conhecimento. Implica na formação pós-acadêmica, na educação permanente e continuada.

Reboul (1980, p 21) destaca que o ensino não tem por fim a formação técnica, mas a cultura humana que não pode ser confundida com acumulação de saberes e afirma: “A cultura consiste menos no saber do que na arte de servir-se do saber”.

A cultura, só ela, nos dá não uma técnica, nem uma virtude, nem até um saber, mas aquilo que constitui o pico da inteligência, o juízo. Esse juízo que, em ciência, significa espírito crítico e método; em arte chama-se gosto; na vida prática traduz-se pelo discernimento, em moral pela lucidez – eis tudo o que se pode esperar da cultura. E sem esse tudo, nada mais há.

A educação tem por fim formar o homem, seja pela “escola dos sentimentos”, isto é, a família, seja pela instrução. O ensino não é senão essa parte da instrução cujo fim é cultivar o homem formando-lhe o juízo. Tanto é falso crer que o ensino é bastante quanto crer que é dispensável. (REBOUL, 1980, p.25).

Reboul aponta como características dessa cultura:

A disponibilidade – a cultura é o que permite a um homem utilizar todos os seus recursos para fazer face a uma situação nova, resolver um problema novo; ela ensina a aprender.

A assimilação – essa segunda característica é requerida pela primeira, pois não posso, verdadeiramente dispor de um saber se não o houver feito meu, não o houver encarnado em minha linguagem, e em minhas imagens; um conhecimento quase não é utilizável se ficar na forma sob a qual o espírito o recebeu.

A totalidade – uma soma de conhecimentos sem liame entre si não faz uma cultura; devem esses conhecimentos organizar-se, segundo um princípio unificador que está no próprio homem, é o próprio homem.

A transferibilidade – se se tratar verdadeiramente de um saber, isto é, de estrutura plástica e assimilada, esse saber auxilia a aquisição de saberes muito diferentes. (REBOUL, 1980, p.20).



E nessa dinâmica de interação, de troca, de acréscimos e reavaliações que se busca perceber como se dá a formação profissional do magistrado, como se dá a criação do conhecimento na instituição e como ele pode ser gerido para que as ações de formação profissional, idealizadas pelas escolas, possam ser aprimoradas de forma a contribuir para o cumprimento da missão institucional e social da Justiça Federal.

Com esses propósitos, a análise nos leva à necessidade de identificar os conhecimentos, habilidades e atitudes, que vão além do Direito, essenciais para o exercício pleno da magistratura. Que demandas atender? Que competências deve ter o novo juiz? Que temas devem ser tratados nas ações formativas? Qual o melhor método de ensino a ser utilizado? A formação deve, além do saber e do saber fazer, criar condições para a prática do saber ser e do saber conviver com respeito à diversidade e ao pluralismo?

Todas essas questões, e outras, devem ser respondidas pelas escolas judiciais na proposição de ações formativas, considerando, para tanto, que a carreira é resultado da relação estabelecida entre o indivíduo, a instituição e o interesse de ambas.

Seu propósito não é formar um técnico, um cidadão, um crente, mas um homem. Se inicia o aluno, não é para integrá-lo nesta ou naquela comunidade nacional, profissional ou religiosa, mas para fazê-lo entrar na comunidade humana, transcendente às épocas e às fronteiras. (REBOUL, 1980, p.18).

Essa concepção ampla da formação e atuação profissional, voltada ao pertencimento e comprometimento social bem como ao desenvolvimento pessoal, privilegia condutas que, no caso da magistratura, foram estabelecidas em documento editado pela ONU conhecido como os Princípios de Bangalore.

Em 2000, a ONU – Organização das Nações Unidas promoveu um encontro, na cidade de Viena, do Grupo de Integridade Judiciária com o intuito de discutir e estabelecer os princípios que direcionariam a atividade judiciária. Em abril de 2001, na cidade indiana de Bangalore, os trabalhos do Grupo de Integridade Judiciária foram finalizados e publicados os Princípios de Bangalore: independência, imparcialidade, integridade, idoneidade, igualdade e competência (diligência).

Foram os Princípios de Bangalore que encaminharam a discussão nacional para a formulação do Código de Ética da Magistratura Nacional, instituído em agosto de 2008, pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ (Anexo B).

Os princípios estabelecidos no Código de Ética da Magistratura Nacional são: independência, imparcialidade, conhecimento e capacitação, cortesia, transparência, segredo

profissional, prudência, diligência, integridade profissional e pessoal, dignidade, honra e decoro.

Os princípios supra relacionados se materializam em condutas que devem ser adotadas pelos magistrados brasileiros e, portanto, presentes também na idealização dos cursos de formação profissional desenvolvidos pelas escolas de magistratura e judiciais.

Ainda em 2009, o Conselho Nacional de Justiça instituiu o Planejamento Estratégico do Poder Judiciário fixando como um dos objetivos a ser cumprido - desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes dos magistrados, com o intuito de nortear as ações de capacitação oferecidas pelas instituições que compõem o judiciário.

Nessa trajetória, o Tribunal Regional do Trabalho da 18ª Região, em 2010, promoveu encontros com o intuito de sistematizar as competências necessárias ao exercício da magistratura. O documento resultante desses encontros expõe ressalvas sobre o caráter estático de se considerar as competências pessoais como estoque de qualificações de uma pessoa preferindo conceituar as competências como o desempenho da pessoa em determinado contexto.

O mapeamento promovido pelo Tribunal Regional do Trabalho, baseado em estudos realizados na Escola Judicial da Espanha, destacou cinco grandes grupos ou categorias de competências: técnicas, relacionais, funcionais, analíticas e pessoais que, por sua vez, foram subdivididas em dezessete: capacidade técnica jurídica e processual, expressão escrita, gestão de conflitos, escuta ativa, empatia, trabalho em equipe, direção de pessoas e equipes, planejamento e organização do trabalho, tomada de decisões, gestão da informação, raciocínio analítico, raciocínio sintético, raciocínio verbal, confiabilidade e integridade, flexibilidade, aprendizagem permanente e compreensão e integração social.

Tem-se que algumas das competências listadas são verificadas no concurso de ingresso e são mais fáceis de serem observadas no processo seletivo como é realizado hoje: capacidade técnica jurídica e processual, expressão escrita, raciocínio analítico, raciocínio sintético e raciocínio verbal. Outras serão observadas e acompanhadas ao longo da carreira do magistrado.

Em curso de Formação de Formadores, realizado na escola de magistrados da 3ª Região no ano de 2012, os juízes participantes mencionaram em *brainstorming* realizado em sala de aula, algumas competências que consideravam necessárias para o exercício da magistratura contemporânea.

O novo juiz deve ser capaz de articular soluções mais rápidas e entrelaçadas com diversos ramos do conhecimento, dotado de conhecimentos que o qualifiquem a compreensão racional da sociedade e do homem contemporâneo, relativos aos campos da filosofia, sociologia e psicologia, com o objetivo de desenvolver um novo olhar que lhe permita um novo fazer nessa sua intervenção na sociedade. O juiz pós-moderno deve estar preparado para um agir interativo e intersubjetivo e que necessita de conhecimentos que ultrapassam a fronteira do direito, além de estar, constantemente, atualizado para o enfrentamento de questões de grande complexidade.

No curso supracitado, foram destacadas as competências: inteligência emocional, formação humanística, bom relacionamento inter e intrapessoal, interinstitucional e com a imprensa, postura ética, proativa, crítica e independente.

Todas as competências relacionadas acima, considerando a premissa da aprendizagem permanente, são objeto de capacitação/aprimoramento nas escolas de magistratura e judiciais.

Trata-se, sobretudo, de formar profissionais do direito capazes de praticar o direito em consonância com os padrões de um mercado profissional nacional de ponta e internacional muito exigente, mas também de dotar esses profissionais de instrumentos analíticos e práticos para imaginar os futuros da nossa sociedade. (RODRIGUEZ e FALCÃO, 2010, p.6).

Resulta que a formação interdisciplinar se apresentou como uma necessidade na formação integral almejada. O aperfeiçoamento em matérias como filosofia, sociologia, ética, deontologia, administração, economia, psicologia e técnicas de negociação e outros temas impõem mudanças nas metodologias de ensino-aprendizagem tanto para os cursos de formação inicial como para a formação continuada.

### **2.4.3 A formação do conhecimento**

Posta a necessidade de formação e aperfeiçoamento dos magistrados federais para atender às inúmeras exigências profissionais que decorrem da carreira aqui analisada, cabe conduzir a atenção para os processos de formação e organização do conhecimento no indivíduo e nas instituições, a fim de se buscar alternativas, no desenho de ações formativas, que permitam às escolas de magistratura e judiciais cumprirem papéis outros, além do já definido em regimento que é de capacitar magistrados para o exercício da função, mas que possam, também capacitá-los para as constantes mudanças, para a inovação contínua e para a tomada de decisão que os leve, e à instituição, em direção aos seus objetivos e na construção de uma organização do conhecimento.

Tomar decisões com base em informações é atividade essencial ao magistrado. Capacitá-lo para lidar com a informação é um dos desafios da formação e da atuação profissional. Da mesma forma que a organização, o indivíduo capaz de lidar com a informação também deverá ser capaz de desenvolver-se em permanente disposição para aprender e inovar.

O que é uma organização do conhecimento? Em um primeiro nível, a organização do conhecimento é aquela que possui informações e conhecimentos que a tornam bem informada e capaz de percepção e discernimento. Num nível mais profundo, a organização do conhecimento possui informações e conhecimentos que lhe conferem uma vantagem, permitindo-lhe agir com inteligência, criatividade e, ocasionalmente, com esperteza. [...] a organização do conhecimento está preparada para sustentar seu crescimento e se desenvolver num ambiente dinâmico. Mas, porque sente e entende o ambiente que a cerca, a organização do conhecimento é capaz de se preparar para a adaptação com antecedência. Contando com a competência e a experiência de seus membros, ela é capaz de constante aprendizado e inovação. [...] no coração da organização do conhecimento está a administração dos processos de informação, que constituem a base para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. (Choo, 2006, p.17).

Autores como Peter Drucker, Alvin Toffler, James Brian Quinn e Robert Reich anunciaram a chegada da “sociedade do conhecimento” e da importância desse recurso.

Drucker (1993) argumenta em seu último livro que, na nova economia, o conhecimento não é apenas mais um recurso, [...] mas sim o único recurso significativo atualmente. Ele afirma que o fato de o conhecimento ter se tornado o recurso, muito mais do que apenas um recurso, é o que torna singular a nova sociedade. (DRUCKER apud NONAKA, 1997, p.5).  
Toffler (1990) corrobora a afirmação de Drucker, proclamando que o conhecimento é a fonte do poder de mais alta qualidade e a chave para a futura mudança de poder. [...] acredita que o conhecimento é o substituto definitivo de outros recursos. (TOFFLER apud NONAKA, 1997, p.5).

Choo (2006) ao tratar do processo de organização do conhecimento nas empresas, apresenta proposições aplicáveis ao indivíduo quando da criação e desenvolvimento do conhecimento.

Do ponto de vista de Nonaka, Takeuchi e Choo, que adotam a abordagem japonesa da criação do conhecimento, os observadores ocidentais tendem a tratar o conhecimento como necessariamente explícito, formal e sistemático podendo ser expresso em palavras e números e facilmente comunicado e compartilhado. Já a abordagem das empresas japonesas no que se refere ao conhecimento, apresenta outros aspectos.

As empresas japonesas, no entanto, têm uma forma muito diferente de entender o conhecimento. Admitem que o conhecimento expresso em palavras e números é

apenas a ponta do iceberg. Veem o conhecimento como sendo basicamente “tácito”- algo dificilmente visível e exprimível. O conhecimento tácito é altamente pessoal e difícil de formalizar, o que dificulta sua transmissão e compartilhamento com outros. Conclusões, insights e palpites subjetivos incluem-se nessa categoria de conhecimento. Além disso, o conhecimento tácito está profundamente enraizado nas ações e experiências de um indivíduo, bem como suas emoções, valores ou ideais. (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 7).

Para as instituições de ensino, aqui em particular as escolas de magistratura e judiciais, cabe o questionamento de como promover ações que facilitem o processo de aquisição, criação e difusão do conhecimento.

Numa organização, o conhecimento é amplamente disseminado e toma várias formas, mas sua qualidade é revelada na diversidade de capacitações que a empresa possui como resultado desse conhecimento. Enquanto a maior parte do conhecimento de uma organização tem suas raízes na especialização e experiência de cada um de seus membros, a empresa oferece um contexto físico, social e cultural para que a prática e o crescimento desse conhecimento adquiram significado e propósito. (CHOO, 2006, p.179).

Adotar uma ou outra abordagem, japonesa ou ocidental, e até buscar uma combinação dessas impacta sobremaneira no desenho de ações formativas. A diferenciação entre o que é conhecimento tácito e o que é explícito é uma das chaves para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Na abordagem japonesa o conhecimento é criado a partir da combinação do conhecimento explícito e tácito. Considera o que é explícito de fácil processamento e difusão, mas aponta as dificuldades de se incorporar o conhecimento tácito.

No entanto, a natureza subjetiva e intuitiva do conhecimento tácito dificulta o processamento ou a transmissão do conhecimento adquirido por qualquer método sistemático ou lógico. Pois, para que possa ser comunicado e compartilhado dentro da organização, o conhecimento tácito terá que ser convertido em palavras ou números que qualquer um possa compreender. É exatamente durante o tempo em que essa conversão ocorre – de tácito em explícito e, conforme veremos, novamente em tácito – que o conhecimento organizacional é criado. (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 8).

A experiência direta, o exemplo, a tentativa e erro são processos de ensino aprendizagem bastante considerados no Japão de tradição zen-budista em contraste com a cultura ocidental que concentra seus esforços em aprender com a mente. Para o conhecimento tácito só a mente não é suficiente.

Criar novos conhecimentos também não é apenas uma questão de aprender com os outros ou adquirir conhecimentos externos. O conhecimento deve ser construído por

si mesmo, muitas vezes exigindo uma interação intensiva e laboriosa entre os membros da organização. (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 10).

Resumidamente, criar conhecimento, na abordagem japonesa, significa converter conhecimento tácito em explícito, se valer desse conhecimento, criar novos conhecimentos tácitos e, novamente transformá-los em explícitos num ciclo contínuo de inovação.

A construção do conhecimento é, em essência, o adequado relacionamento do conhecimento tácito e do conhecimento explícito pessoal ou organizacional, visando a criação de mais conhecimento. (CHOO, 2006, p.11).

Nonaka e Takeuchi (1997) consideram o conhecimento tácito e o explícito como complementares, que interagem e realizam trocas nas atividades criativas. No modelo dos autores, há o pressuposto de que o “conhecimento humano é criado e expandido através da interação social entre o conhecimento tácito e o explícito. Chamam essa interação de ‘conversão do conhecimento’” (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 67).

Da teoria desenvolvida pelos autores, estudar os quatro modos de conversão do conhecimento se mostra relevante para a compreensão da dinâmica da criação do conhecimento, do caminho da inovação e do aperfeiçoamento que pode ser tomado pelas escolas de magistratura.

O primeiro modo analisado é o da socialização – do conhecimento tácito em conhecimento tácito.

Muitas vezes o processo de socialização se materializa em sessões de brainstorming ou em modelos de prática supervisionada.

A socialização é um processo de compartilhamento de experiências e, a partir daí, da criação do conhecimento tácito, como modelos mentais ou habilidades técnicas compartilhadas. Um indivíduo pode adquirir conhecimento tácito diretamente de outros, sem usar a linguagem. Os aprendizes trabalham com seus mestres e aprendem sua arte não através da linguagem, mas sim através da observação, imitação e prática. [...] O segredo para a aquisição do conhecimento tácito é a experiência. Sem alguma forma de experiência compartilhada, é extremamente difícil para uma pessoa projetar-se no processo de raciocínio de outro indivíduo. A mera transferência de informações muitas vezes fará pouco sentido se estiver desligada das emoções associadas e dos contextos específicos nos quais as experiências compartilhadas são embutidas. (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 69).

O segundo modo apresentado pelos autores é o da externalização – do conhecimento tácito em conhecimento explícito.

A externalização é um processo de articulação do conhecimento tácito em conceitos explícitos. É um processo de criação do conhecimento perfeito, na medida em que o conhecimento tácito se torna explícito, expresso na forma de metáforas, analogias, conceitos, hipóteses ou modelos. Quando tentamos conceitualizar uma imagem, a expressamos basicamente através da linguagem – a escrita é uma forma de converter o conhecimento tácito em conhecimento articulável (Emig, 1983). Entretanto, as expressões muitas vezes são inadequadas, inconsistentes e insuficientes. Essas discrepâncias e lacunas entre as imagens e expressões, contudo, ajudam a promover a reflexão e a interação entre os indivíduos. (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 71).

O modo de externalização da conversão do conhecimento normalmente é visto no processo de criação do conceito e é provocado pelo diálogo ou pela reflexão coletiva. Um dos métodos utilizados consiste em combinar dedução e indução.

Dentre os quatro modos de conversão do conhecimento, a externalização é a chave para a criação do conhecimento, pois cria conceitos novos e explícitos a partir do conhecimento tácito. Como podemos converter o conhecimento tácito em conhecimento explícito de forma eficiente e eficaz? A resposta está no uso sequencial de metáfora, analogia e modelo. [...] A metáfora é uma forma de perceber ou entender intuitivamente uma coisa imaginando outra coisa simbolicamente. (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 73).

O modo combinação – do conhecimento explícito em conhecimento explícito –, envolve a combinação de conjuntos diferentes de conhecimento explícito.

Os indivíduos trocam e combinam conhecimentos através de meios como documentos, reuniões, conversas presenciais ou virtuais. A reconfiguração das informações existentes através da classificação, do acréscimo, da combinação e da categorização do conhecimento explícito pode levar a novos conhecimentos. A criação do conhecimento realizada através da educação e do treinamento formal nas escolas normalmente assume essa forma. (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 76).

O quarto modo, a internalização – do conhecimento explícito em conhecimento tácito.

A internalização é o processo de incorporação do conhecimento explícito no conhecimento tácito. É intimamente relacionada ao aprender fazendo'. Quando são internalizadas nas bases do conhecimento tácito dos indivíduos sob a forma de modelos mentais ou know-how técnico compartilhado, as experiências através da socialização, externalização e combinação tornam-se ativos valiosos. [...] No entanto, para viabilizar a criação de conhecimento organizacional, o conhecimento tácito acumulado precisa ser socializado com os outros membros da organização, iniciando assim uma nova espiral de criação do conhecimento. [...] Para que o conhecimento explícito se torne tácito, é necessária a verbalização e diagramação do conhecimento sob a forma de documentos, manuais ou histórias orais. A documentação ajuda os indivíduos a internalizarem suas experiências, aumentando assim seu conhecimento tácito. (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 77).

Valendo-se da abordagem japonesa e dos processos aqui descritos de criação do conhecimento passa-se ao estudo da formação profissional que vem sendo oferecida pela

Escola de Magistrados da Justiça Federal da 3ª Região, no período de 1996 a 2017, aos juízes a ela vinculados, com o propósito de subsidiar o desenho de ações formativas que propiciem não só a formação profissional necessária, mas também que promovam a criação, difusão e inovação do conhecimento na instituição.



### CAPÍTULO 3 MÉTODO DA PESQUISA

Do campo das pesquisas sobre Educação, mais especificamente sobre a Educação Profissional, opta este estudo por analisar a Formação Profissional para o Exercício da Magistratura. A importância do tema está diretamente relacionada com a relevância das atividades desenvolvidas pelos magistrados e seu impacto na vida das pessoas e da sociedade. O processo de formação profissional do magistrado suscita interesse por ser um cargo de responsabilidade elevada e comprometido com a regulação social.

A opção pelo tema decorre da convicção de que a avaliação do que vem sendo feito nos cursos oferecidos permite a proposição de outros modos de fazê-lo, uma vez que a formação profissional é um processo contínuo e em construção. Novos contextos, sociedades modificadas e demandas inovadoras desencadeiam a necessidade de permanente atualização.

Por entender que o processo de formação profissional é contínuo e abrangente, limita-se o escopo deste estudo ao Curso de Formação Inicial por ser o primeiro curso oficial oferecido aos magistrados quando ingressam na carreira, antes mesmo das atividades laborais terem início.

Assim, em função das peculiaridades e importância social da carreira da magistratura, dedica-se este estudo a analisar a evolução histórica dos cursos de formação inicial realizados pela Escola de Magistrados da Justiça Federal da 3ª Região, no período de 1996 a 2017, com o propósito de subsidiar o desenho de futuras ações educativas.

A estratégia de pesquisa adotada foi a do Estudo de Caso orientada por avaliação qualitativa do processo de formação profissional da magistratura federal nos Estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul, com vistas à descrição, compreensão e interpretação da complexidade do fenômeno abordado, objetivando, com base nos levantamentos feitos, vislumbrar um caminho a percorrer em termos de formação e preparo profissional dos magistrados federais.

A estratégia de pesquisa Estudo de Caso pede avaliação qualitativa, pois seu objetivo é o estudo de uma unidade social que se analisa profunda e intensamente. Trata-se de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real (pesquisa naturalística), onde o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto. [...]. De um modo geral, pode-se afirmar que avaliações quantitativas são mais adequadas ao processo de testar teorias, enquanto as avaliações qualitativas são mais aplicáveis em situações onde se deseja construir teorias, enfoque da pesquisa orientada por um Estudo de Caso. (MARTINS e THEÓFILO, 2009, p. 62).

Adotou-se o modelo “quadripolar” de pesquisa proposto por Martins e Theófilo (2009, p. 4). O modelo proposto sugere que a criação do conhecimento se processa em quatro níveis ou polos: epistemológico, teórico, metodológico e técnico.

O polo epistemológico com a função de exercer uma vigilância crítica da pesquisa, com relação à causalidade, validação e cientificidade. O polo teórico orientando aspectos como a teoria, modelos, construtos e hipóteses. O polo metodológico ocupado com os modos de tratar a realidade, como a abordagem e o método. Finalmente, o polo técnico guiando os procedimentos de coleta e análise de dados.

A fim de fundamentar a análise e construir a base teórica, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental com a intenção de coletar os elementos julgados relevantes para estudo e reflexão, visando posterior análise da evolução do processo de formação profissional dos magistrados federais.

A leitura das obras buscou estabelecer um panorama do raciocínio dos autores. Em etapa posterior, foram destacados os conceitos básicos que deram origem às proposições teóricas, observados os termos utilizados e os conceitos a eles relacionados, o encadeamento lógico das ideias, elucidadas as dúvidas e assinaladas as correlações estabelecidas durante a leitura.

A etapa de análise bibliográfica foi complementada pela análise interpretativa dos conceitos estudados, com vistas a verificar a formulação de uma posição própria a respeito das ideias enunciadas buscando, na leitura, explorar os pontos comuns e os originais e analisar os pressupostos que fundamentaram o raciocínio.

Num outro momento, estabeleceu-se a aproximação e associação das ideias expostas com outras semelhantes que eventualmente receberam outra abordagem.

A pesquisa ainda se valeu da análise de informações extraídas de documentos e relatórios de atividades da Escola de Magistrados da 3ª Região e da legislação em vigor. Os dados históricos relativos aos Cursos de Formação Inicial da Justiça Federal da 3ª Região foram extraídos dos documentos citados.

Coletados e tabulados os dados, passou-se à análise comparativa dos cursos já realizados na Escola de Magistrados da 3ª Região, a fim de se verificar a evolução de indicadores pré-estabelecidos, quais sejam:

Carga horária – tempo de realização do curso de formação inicial desde 1996;

Conteúdo programático – temática, tempo de abordagem para cada tema em cada curso oferecido;

Metodologia de ensino– ao longo do tempo e a proporção de utilização de cada uma delas;

Legislação – acompanhamento da evolução da regulamentação da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados para o desenho do curso de formação inicial.

## **CAPÍTULO 4 RELATO DE CASO: OS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL REALIZADOS PELA ESCOLA DE MAGISTRADOS DA JUSTIÇA FEDERAL DA 3ª REGIÃO**

Em função das peculiaridades e importância social da carreira da magistratura, dedica-se este estudo a analisar a evolução histórica dos cursos de formação inicial realizados pela Escola de Magistrados da Justiça Federal da 3ª Região, no período de 1996 a 2017, com o propósito de subsidiar o desenho de futuras ações educativas.

Conforme mencionado anteriormente, o Curso de Formação Inicial é, no Brasil, uma exigência legal, presente na Constituição Federal de 1988 e alterações promovidas pela Emenda Constitucional nº 45/2004, e regulamentada por outros normativos publicados pelos órgãos do Poder Judiciário como o Conselho de Justiça Federal, a quem está subordinada a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam, responsável, dentre outras funções, por regulamentar os cursos oficiais para o ingresso e promoção na carreira da magistratura federal e estadual.

A Enfam estabeleceu três programas para a atuação das escolas a ela subordinadas: o programa de Formação Inicial que oferece o Curso de Formação Inicial e o Curso de Vitaliciamento, o programa de Formação Continuada, que oferece ações de capacitação e aperfeiçoamento para os magistrados já vitaliciados e o programa de Formação de Formadores que objetiva a capacitação e aperfeiçoamento do corpo docente das escolas.

A operacionalização regional das ações educacionais para a magistratura federal se dá por intermédio das Escolas de Magistratura Federais ou Judiciais, vinculadas, cada uma delas, a um dos cinco Tribunais Regionais Federais existentes.

A Escola de Magistrados da Justiça Federal da 3ª Região – EMAG, aqui analisada, é unidade integrante do Tribunal Regional Federal da 3ª Região, foi instituída pela Resolução nº 7, de 28 de junho de 1991 e seu estatuto aprovado pela Resolução nº 8, de 11 de fevereiro de 1992. Além dos normativos específicos da sua criação, a EMAG observa a regulamentação legal disposta nos seguintes instrumentos:

- a) Constituição Federal – CF
- b) normativos do Ministério da Educação – MEC
- c) normativos do Conselho Nacional de Justiça – CNJ;
- d) normativos do Conselho de Justiça Federal – CJF

e) normativos da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados - ENFAM;

f) normativos do Tribunal Regional Federal da 3ª Região – TRF3

g) normativos da Escola de Magistrados da 3ª Região – EMAG

Em cumprimento a todos os normativos mencionados e suas atualizações, coube à Escola de Magistrados da 3ª Região a missão de selecionar candidatos ao cargo de Juiz Federal Substituto, formar, atualizar e aperfeiçoar magistrados propiciando situações de aprendizagem que potencializem vocações e favoreçam o desenvolvimento técnico-jurídico, humanístico e multidisciplinar, visando à construção e à disseminação do conhecimento em prol da melhoria contínua da prestação jurisdicional.

As ações educacionais promovidas pela EMAG, sediada na cidade de São Paulo, são destinadas, precipuamente, aos juízes e desembargadores da 3ª Região, com jurisdição nos Estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul.

Para o cumprimento da missão supramencionada, a EMAG conta com um corpo diretivo, indicado pela Presidência do Tribunal para cumprimento de mandato de 2(dois) anos, constituído por 4(quatro) membros, todos Desembargadores Federais, que exercem as funções de Diretor, Vice-diretor, Diretor Acadêmico e Suplente.

Com essa configuração e subordinação, o corpo diretivo da EMAG traça suas diretrizes para a idealização das ações de capacitação sob sua responsabilidade.

Os dados aqui apontados referem-se aos Cursos de Formação Inicial realizados pela EMAG e ofertados aos magistrados egressos dos concursos públicos antes da primeira designação de lotação onde exercerão as atividades profissionais.

O primeiro Curso de Formação Inicial realizado pela Escola de Magistrados da 3ª Região data de 1992. Entre 1992 e 1996, a Escola de Magistrados realizou cursos de formação inicial sem que as informações fossem devidamente registradas para que constassem deste estudo. Antes da instituição da Escola Nacional – Enfam em 2006 não havia regulamentação federal com relação ao que deveria ser oferecido pelas escolas regionais.

As primeiras diretrizes definidas pela Escola Nacional para os Cursos de Formação Inicial datam de 2007 (Resolução nº 1, de 17 de setembro de 2007 – STJ). Todavia, antes do estabelecimento de diretrizes pela Escola Nacional, já havia a obrigatoriedade de as escolas regionais oferecerem o Curso de Formação Inicial aos juízes aprovados em concurso. Em função dessa defasagem, a Escola de Magistrados da 3ª Região, no período de 1996 a 2006, promoveu 6 (seis) Cursos de Formação Inicial para Juízes Federais Substitutos de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo próprio Tribunal Regional da 3ª Região.

Dos cursos realizados, quatro indicadores foram destacados na coleta de dados para serem acompanhados historicamente: o conteúdo programático, a carga horária dedicada a cada um dos temas e a carga horária total do curso, a metodologia de ensino–aprendizagem e a legislação pertinente.

Considerando que as diretrizes da Enfam, com relação aos quatro indicadores apontados, foram instituídas após a realização de seis cursos, as categorias temáticas mencionadas no Quadro 2 foram agrupadas de acordo com os critérios descritos no Quadro 1, a fim de possibilitar a parametrização dos dados coletados.

Quadro 1: Parametrização - critérios de agrupamento dos temas abordados no Curso de Formação Inicial da 3ª Região.

Temática (hoje) estabelecida como mínima pela ENFAM	Categorias adotadas na tabulação dos dados	Temas abordados
	Ambientação	Visitas às unidades funcionais da Justiça Federal Estrutura administrativa da organização Direitos e deveres administrativos Procedimentos administrativos
Administração da atividade judiciária	Administração	Gestão da informação e gestão documental. Gestão de pessoas, de materiais e de resultados no trabalho. Gestão Orçamentária. Procedimentos administrativos. Melhores práticas de gestão e organização das varas.
Tecnologia da informação e das comunicações	Tecnologia da Informação	Comunicação e interoperabilidade de sistemas. Processos de segurança e de riscos. Autenticidade, integridade, validade, confiabilidade e disponibilidade de documentos eletrônicos. Processo eletrônico. Provas e demais documentos no ambiente digital. Instrumentos de tecnologia da informação e de comunicação. <i>Softwares</i> internos.
Técnica dos atos judiciais. Elaboração de decisões e sentenças e realização de audiências	Direito	A cognição do juiz e a formação de seu convencimento. Análise do litígio, identificação do caso e construção da decisão. Espaços de interlocução dentro do processo. O juiz e a fase postulatória do processo. Identificação dos interesses e pretensões dos participantes do processo. O juiz e a fase probatória do processo. Produção e valoração das provas. Técnica da audiência. Tribunal do Júri: peculiaridades. O juiz e a fase decisória do processo. Atos decisórios e técnica da decisão judicial. Análise, síntese e relatório. Fundamentação, estrutura e redação da decisão judicial. A linguagem, o texto e o juiz. Sentenças complexas e processos volumosos. Sentenças cumpridas pela força. Decisões elaboradas com urgência. Sentenças proferidas em audiência. Processo decisório e discricionariedade do juiz. Fundamentação da decisão (motivos e preocupações do juiz; desvios, preconceitos e crenças). Realização e condução de audiências. Elaboração de sentenças e julgamentos de processos.
Ética e deontologia da magistratura	Fundamentos	Humanismo como pressuposto da ética. Antropologia filosófica e seu método. Alteridade e dignidade humanas. Ética, moral e deontologia: etimologia. Fenomenologia do <i>ethos</i> . Relativização da ética. Paradigmas ocidentais da ética e principais formulações deles derivadas. O agir ético como construção da personalidade moral: exercício das virtudes. O juiz e seu agir ético na relação com o outro e

		no ato de julgar. Perspectiva ética para o desenvolvimento de um <i>justo processo</i> e de uma <i>justa decisão</i> . Princípios de Bangalore de Conduta Judicial. Código Ibero-Americano de Ética Judicial. Código de Ética da Magistratura Nacional. As prerrogativas do cargo e o abuso no seu exercício. O papel do Poder Judiciário nas sociedades democráticas. Impedimentos e suspeição do magistrado.
Filosofia do direito e sociologia jurídica	Fundamentos	Filosofia do Direito. Direito e moral. Lógica e Direito. Axiologia e Direito. Silogismo. Objetividade científica e o positivismo. Objetividade e subjetividade jurídica. Sociologia jurídica. Direito na sociedade. Pluralidade jurídica e social. Relação entre Direito, mudanças sociais e transformação dos costumes. Sociedade de riscos e modernidade reflexiva. Visão humanística, crítica e ética do fenômeno jurídico.
Hermenêutica e argumentação jurídica	Fundamentos	Hermenêutica jurídica. Teoria da argumentação jurídica como instrumento de interpretação. Técnicas e estratégias de operacionalização da argumentação jurídica na decisão judicial. Zetética e dogmática jurídica. Hermenêutica filosófica e interpretação jurídica
Liderança, relações interpessoais e interinstitucionais e gerenciamento de riscos e crises	Relacionamento interpessoal e interinstitucional	Relacionamento do magistrado com as partes, os agentes do Ministério Público, o advogado público, o defensor público e os advogados. Visitas a outros órgãos.
Relacionamento com os meios de comunicação de massa e uso de redes sociais	Relacionamento interpessoal e interinstitucional	Relacionamento do magistrado com as mídias sociais. Ética do magistrado na vida privada e nas redes sociais. Uso privado das redes sociais pelo magistrado, seus amigos e familiares.
Métodos consensuais de resolução de conflitos, processos autocompositivos e psicologia judiciária	Direito	Incentivo e aperfeiçoamento dos métodos consensuais de resolução e prevenção de conflitos. Processo heterocompositivo e autocompositivo, sessões, audiências e reuniões de conciliação e mediação. Qualidades sociais, ambientais, técnicas e éticas dos processos autocompositivos. Confidencialidade, processo justo e decisão informada. Arbitragem, conciliação e mediação e novas possibilidades de resolução adequada de conflitos. Sistemas adequados para administração e resolução de conflitos. Justiça restaurativa. Diretrizes do Conselho Nacional de Justiça. Perspectivas gerais sobre transtornos de personalidade e violência. Elementos formativos de laudos e pareceres psicológicos. O estudo social, o estudo psicológico, o estudo psicossocial de fatos e atos intersubjetivos. As formas de encaminhamento para intervenção psicossocial.
Impacto social, econômico e ambiental das decisões judiciais e a proteção do vulnerável	Direito	Impactos em face das pretensões individuais e coletivas que se apresentam ao Estado-Juiz. Proteção dos vulneráveis. Idosos, portadores de necessidades especiais e incapazes civis. Miserabilidade, violência contra a mulher. Criança e adolescente. Ações civis públicas e ações de apuração de irregularidades previstas no ECA. Convenção Internacional de Direitos da criança e do adolescente da ONU e as convenções de proteção aos privados de liberdade – regras de Beijing e Riad. Pacto de São José da Costa Rica. Mudanças climáticas e a proteção do meio ambiente. Relação entre as decisões judiciais e o orçamento público. Impacto das decisões judiciais nas áreas de saúde pública e privada, educação, transportes, comunicação, energia, reforma agrária, economia formal e informal, ambiental, etc. Cumprimento efetivo das decisões judiciais e suas consequências econômicas, sociais e ambientais. Impacto econômico das decisões judiciais na efetivação de direitos fundamentais. Dimensões teóricas das relações entre política, Direito e Judiciário. Justiça social, democracia e Judiciário: problemas e desafios. A uniformização da jurisprudência e a força dos precedentes.



Direitos humanos	Direito	Teoria dos Direitos Fundamentais. Direitos humanos: história, fontes e formação dos direitos humanos. Tratados internacionais e função dos organismos internacionais. Investigação de violações (nacional e internacional). Direito internacional dos direitos humanos e as ordens jurídicas nacionais. O controle da convencionalidade. A internacionalização dos tratados. Jurisdição universal. Soberania e imunidades. Indicadores de direitos humanos. Segurança nacional, conflito armado, terrorismo e direitos humanos.
Demandas repetitivas e grandes litigantes	Direito	Conceito social e jurídico de demanda repetitiva. Distinção entre demandas repetitivas de direito público e de direito privado. Demandas repetitivas oriundas de ações e omissões da administração pública. Políticas públicas, princípio da igualdade e o contencioso de massa. Demandas repetitivas oriundas de relações de consumo. Dano social e as agências reguladoras. Execução fiscal. Conciliação interinstitucional. Análise sistêmica dos institutos processuais brasileiros para a solução das demandas repetitivas (ações coletivas, repercussão geral, IRDR, incidente de recursos repetitivos no STJ). Institutos do direito comparado para a solução dos conflitos de massa. Gestão dos processos repetitivos.
Direitos fundamentais e seguridade social	Direito	Direitos fundamentais na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Direitos fundamentais sociais e sua real aplicabilidade. Modelo constitucional de seguridade social. Modelo de regulação dos direitos constitucionais de seguridade social. Modelo de financiamento e de articulação entre seguridade social e relações de trabalho. O sistema brasileiro de direitos a prestações de seguridade social nas áreas da previdência social, assistência social e saúde. Significado atual dos direitos fundamentais previdenciários: âmbito de proteção. A eficiência protetiva dos atuais mecanismos e desenhos institucionais de proteção: meios de proteção. Os perenes e novos desafios para a realização efetiva desses direitos em cenário de crise econômica e de mudanças na economia e no trabalho: proteção progressiva e melhor utilização de recursos disponíveis.
O juiz e os serviços extrajudiciais.	Direito	Os serviços notariais e de registro no ordenamento jurídico brasileiro. Características e fundamentos da atuação do Poder Judiciário. As corregedorias gerais da Justiça. A Corregedoria Nacional de Justiça. Tabelionato de protesto no Brasil. O registro civil das pessoas naturais. A importância do registro de nascimento e a realidade do sub - registro. Plano nacional de erradicação do sub - registro. Tabelionato de notas e os novos atos praticados, em especial a desapropriação (NCPC). Ata notarial. Princípios registrais. Os deveres e a responsabilidade civil, administrativa e penal dos registradores e notários. Fiscalização dos serviços extrajudiciais. Práticas correcionais no serviço extrajudicial. Aspectos comuns e particularidades dos serviços registrais e notariais.

Fonte: <http://www.enfam.jus.br/institucional/legislacao/resolucoes-da-enfam/>, consultado em 17/06/2017

Processada a parametrização, foi possível tabular os dados coletados, com relação aos indicadores de conteúdo programático e carga horária conforme o demonstrado no Quadro 2.

O conteúdo mínimo proposto pela Escola Nacional apresenta características de interdisciplinaridade e pode-se inferir que a inclusão de outras disciplinas, que não só o Direito, vem atender a demanda por um Judiciário não só qualificado tecnicamente em questões jurídicas, mas que seja capaz de se valer de uma formação humanística na fundamentação de suas decisões.



A padronização mínima e a manutenção da flexibilidade faz com que as escolas se debrucem sobre o processo de formação de maneira sistemática, que planejem, executem, avaliem e reconstruam suas ações formativas em busca de aprimoramento.

Quadro 2: Temática e carga horária - categorias temáticas e percentuais de carga horária oferecidas nos Cursos de Formação Inicial da Justiça Federal da 3ª Região de 1996 a 2017.

Ano de realização			Categorias					Carga horária total (horas)
	Direito	Direito Aplicado	Fundamentos	Administração	Tecnologia da Informação	Relacionamento interpessoal e interinstitucional	Ambientação	
1996	36,9	0	16,9	1,5	30,8	4,6	9,2	130
1998	50,0	0	14,6	1,2	21,9	3,6	8,5	164
1999	35,2	0	1,9	7,4	55,2	0	0	105
2000	32,5	0	9,7	9,7	36,6	8,1	3,2	123
2002	37,2	9,1	5,5	0	22,4	16,4	9,4	219
2006	15,5	74,5	0	0	2,7	0	8,6	145
Publicação da Resolução nº 1, de 17 de setembro de 2007								
2009	38,3	28,2	11,6	6,7	1,8	0,4	12,8	223
2011	22,7	58,3	4,9	2,9	2,3	3,3	5,6	541
2013	33,4	44,3	1,4	4,3	2,3	6,8	7,4	485
2014	44,5	25,9	1,9	13,6	2,8	5,5	5,9	502,5
2017	12,6	45,8	27,7	3,4	3,4	4,2	2,8	509

Fonte: Dados extraídos dos relatórios de atividades da Escola de Magistrados da Justiça Federal da 3ª Região

Destaca-se que a regulamentação da Enfam estabelece os conteúdos mínimos a serem abordados no Curso de Formação Inicial, mas não fixa a carga horária a ser destinada a cada tema, ficando essa decisão a cargo do Diretor da escola regional. A mudança de gestão nas escolas ocorre a cada dois anos, isso se reflete nos dados quando se observa o enfoque num ou outro tema ao longo dos anos e as diferentes matrizes curriculares.

No quadro acima, considera-se Direito Aplicado as atividades de prática supervisionada nas Varas e pode-se observar que, após a determinação da Enfam de se dedicar parte da carga horária às práticas, o percentual dedicado a elas foi se firmando e a metodologia se consolidando no tempo, tendo em vista que da determinação decorreu a

necessidade de se capacitar formadores que pudessem acompanhar o processo de ensino-aprendizagem *in loco*. Dada a importância desse processo, já destacada nas teorias de Nonaka e Takeuchi como sendo capaz de transmitir conhecimento tácito e dar início ao processo de criação de conhecimento, a Enfam criou um terceiro programa de formação – formação de formadores – com o propósito de capacitar magistrados mais experientes para atuarem como formadores, facilitadores, mentores ou orientadores.

Com relação ao tempo dedicado à Tecnologia da Informação observar-se que a inserção nos modos de fazer da nova tecnologia acarretou a adaptação no conteúdo programático com a dedicação de carga horária significativa ao aprendizado de informática. Com o tempo e uso cotidiano da tecnologia da informação, não só os usuários, mas também, novos sistemas jurídicos foram se aprimorando e as aulas, hoje ministradas, são dedicadas ao aprendizado dos sistemas internos desenhados para as atividades específicas do Judiciário.

Quadro 3: Normativos - Evolução das diretrizes propostas pela ENFAM no que regula o Curso de Formação Inicial.

Dispositivo legal	Regras	Conteúdo Programático Mínimo
Resolução nº 1, de 17 de setembro de 2007 STJ  Revogada	<b>Carga horária mínima</b> - 480 h/a <b>Duração</b> - quatro meses. <b>Metodologia</b> aulas e eventos presenciais e a distância e estudos de casos.	O conteúdo programático mínimo do curso compreenderá os itens seguintes: I - elaboração de decisões e sentenças e realização de audiências; II - relações interpessoais e interinstitucionais; III - deontologia do magistrado; IV - ética; V - administração judiciária, incluindo gestão administrativa e de pessoas; VI - capacitação em recursos da informação; VII - difusão da cultura de conciliação como busca da paz social; VIII - técnicas de conciliação e psicologia judiciárias; e IX - impacto econômico e social das decisões judiciais.
Resolução nº 2, de 16 de março de 2009 Enfam  Revogada	<b>Carga horária mínima</b> - 480 h/a <b>Duração</b> - quatro meses Carga horária mínima de 240h/a para os temas aqui descritos. Demais 240 h/a deliberadas pelas escolas regionais	Itens III e IV foram agrupados num único item; VI - difusão da cultura de conciliação como busca da paz social, técnicas de conciliação; VII - impacto político, econômico e social das decisões judiciais; VIII - psicologia judiciária. Demais itens não sofreram alteração
Resolução nº 01, de 6 de junho de 2011. Enfam – STJ  Revogada	<b>Carga horária mínima</b> – 480 h/a <b>Duração</b> quatro meses	Itens III e IV separados novamente em: III - deontologia da magistratura; IV - ética; Demais foram mantidos.

<p>Resolução nº 3, de 4 de dezembro de 2013. Enfam – STJ</p>	<p><b>Carga horária mínima</b> – 240 h/a, observado o prazo máximo de <b>Duração</b> - 1 mês para cada 120 horas.</p> <p>Criado o Módulo Nacional a ser oferecido pela ENFAM Art. 15. O curso de iniciação funcional para magistrados - módulo nacional, promovido pela Enfam, tem caráter compulsório e duração mínima de 4 (quatro) dias úteis.</p>	<p>I - origem e teoria do poder judiciário; (novo) VI - administração judiciária, <i>incluindo gestão processual</i> (novo), de pessoas e administrativa; Demais foram mantidos</p>
<p>Resolução n. 4, de 7 de fevereiro de 2014.  Revogada</p>	<p><b>Carga horária mínima</b> -480 h/a, <b>Duração</b> - quatro meses. Carga horária mínima de 240h/a para os temas aqui descritos. Demais 240 h/a deliberadas pelas escolas regionais</p>	<p>Conteúdo mínimo mantido</p>
<p>Resolução n. 2, de 8 de junho de 2016. Enfam – STJ</p>	<p><b>Início do curso</b> - o curso oficial de formação inicial será realizado imediatamente após a entrada em exercício do magistrado; <b>Módulo Nacional</b> tem caráter compulsório, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas-aula e duração mínima de 5 (cinco) dias úteis. <b>Metodologia</b> o programa de formação inicial deve fazer uso de métodos ativos que promovam a participação e a interação dos discentes, em conformidade com as diretrizes pedagógicas definidas pela Enfam, dando ênfase à formação humanística, interdisciplinar e à prática da atividade judicante. Da carga horária mínima constante no caput deste artigo, 240 (duzentos e quarenta) horas-aula devem corresponder ao desenvolvimento do conteúdo programático mínimo constante no anexo II desta resolução, sendo que ao menos metade da carga horária total deve ser destinada a atividades práticas educacionais. <b>Modalidade</b> deve ser realizado na modalidade presencial, exigindo-se a frequência integral. <b>Foco</b> no desenvolvimento de competências profissionais para atuação nos diferentes ramos da justiça. <b>Carga horária mínima</b> 480 h/a, <b>Duração</b> 4 (quatro) meses de forma contínua.</p>	<p>I. Administração da atividade judiciária (gestão processual, gestão de pessoas, de materiais e de resultados); II Tecnologia da informação e das comunicações; III. Técnica dos atos judiciais. Elaboração de decisões e sentenças e realização de audiências; IV. Ética e deontologia da magistratura; V. Filosofia do direito e sociologia jurídica; VI. Hermenêutica e argumentação jurídica; VII. Liderança, relações interpessoais e interinstitucionais e gerenciamento de riscos e crises; VIII. Relacionamento com os meios de comunicação de massa e uso de redes sociais; IX. Métodos consensuais de resolução de conflitos, processos autocompositivos e psicologia judiciária; X. Impacto social, econômico e ambiental das decisões judiciais e a proteção do vulnerável; XI. Direitos humanos; XII. Demandas repetitivas e grandes litigantes; XIII. Direitos fundamentais e seguridade social; XIV. O juiz e os serviços extrajudiciais.</p>
<p>Resolução Enfam n. 2, de 14 de março de 2017.</p>	<p>Carga horária mínima - 480 h/a Duração 4 meses de modo contínuo, da seguinte forma: I – 40 horas módulo nacional, II– 200 horas módulo local, com abordagem do conteúdo programático mínimo constante no anexo II desta resolução; IV – as horas restantes serão utilizadas</p>	<p>Conteúdo sem alteração em relação à Resolução n. 2 de 8 de junho de 2016</p>

	para o desenvolvimento de atividades práticas supervisionadas. <b>Metodologia</b> - o desenvolvimento das aulas do curso oficial de formação inicial é obrigatório o uso de metodologias ativas que estabeleçam a relação da teoria com a prática profissional. <b>Atividades práticas</b> - podem ser constituídas por atividades simuladas ou judicantes, mediante a supervisão de um magistrado.	
--	---	--

Fonte: <http://www.enfam.jus.br/institucional/legislacao/resolucoes-da-enfam/>, consultado em 29/03/2018

Extraí-se do Quadro 3 a observação de temáticas recorrentes na construção do conteúdo programático dos cursos oferecidos. As variações com relação à relevância, enfoque, e profundidade de abordagem ficam a critério de cada escola de magistratura e do corpo diretivo responsável pela formação em curso.

Assim, mesmo estabelecidas as diretrizes pela Escola Nacional, as particularidades e idiossincrasias de cada Regional, e de cada momento histórico, podem ser respeitadas na definição do conteúdo programático a ser trabalhado.

Observa-se, também, que as diretrizes são reavaliadas periodicamente e alteradas de maneira a comportar as necessidades da sociedade, instituições e magistrados. Com o tempo, passaram a constar dos normativos não só a temática e carga horária, mas passaram a ser definidas as metodologias que deveriam ser utilizadas no curso.

Em função disso, apresenta-se no Quadro 4 o acompanhamento histórico dos métodos e técnicas utilizados nos cursos de formação inicial oferecidos pela Escola de Magistrados da 3ª Região. Apresenta-se o percentual de carga horária destinada a cada um dos métodos em relação à carga horária total do curso.

Quadro 4: Percentual da carga horária total destinada a cada método/técnica de ensino adotados pela Escola de Magistrados da Justiça Federal da 3ª Região – EMAG nos Cursos de Formação Inicial.

	1996	1998	1999	2000	2002	2006	2009	2011	2013	2014	2017
Aulas Expositivas	61	70	45	63	51,4	17,2	62,1	31,2	48,2	51,34	37,4
Visitas internas	5	5	0	0	5,2	8,3	0	0,4	0	0	0
Exercícios de aplicação	31	22	55	37	22,4	0	0,9	2,3	0	0	3,4
Simulações	3	2	0	0	0	0	1,1	0,2	5,5	3,58	1,4
Oficinas	0	0	0	0	0	0	6,3	0	7,4	8,76	5,7
Debates	0	1	0	0	0	0	0	1,1	2,9	3,18	0

Visitas Externas	0	0	0	0	11,9	0	1,3	1,3	5,2	3,08	2,6
Pratica Supervisionada	0	0	0	0	9,1	74,5	28,3	63,4	30,9	30,05	49,5

Fonte: Dados extraídos dos relatórios de atividades da Escola de Magistrados da Justiça Federal da 3ª Região

Observa-se a diversidade de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem a partir de 2007 em decorrência dos normativos da Enfam passarem a exigir o uso de metodologias ativas nos cursos oferecidos pelas escolas de magistratura.

A exigência por metodologias diversas demandou a criação do Programa de Formação de Formadores criado pela Escola Nacional, mas também, desenvolvido regionalmente, a fim de se constituir corpo docente capacitado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de apresentar e analisar a estrutura dos Cursos de Formação Inicial, oferecidos aos magistrados da 3ª Região pela Escola de Magistrados, foi atingido.

Foram analisadas as matrizes curriculares de onze turmas do curso de Formação Inicial, realizadas no período de 1996 a 2017 na EMAG, com destaque para quatro indicadores: conteúdo programático, carga horária, metodologia de ensino e a legislação que estabelece as diretrizes pedagógicas.

Os dados foram extraídos de relatórios oficiais da Escola de Magistrados da 3ª Região e legislação da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – ENFAM.

Os indicadores citados foram escolhidos por permitirem a observação da evolução histórica por que passaram os cursos de formação. Destaca-se do conjunto de dados que a criação da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados em 2007 afetou significativamente os indicadores. Antes da sua criação, não havia formalização ou exigências mínimas com relação ao conteúdo programático, carga horária e metodologia de ensino ficando a cargo do corpo diretivo da Escola de Magistrados, alterado com a periodicidade de dois anos, as decisões a respeito do Curso de Formação Inicial.

Ao acompanhar a evolução histórica dos cursos analisados pode-se concluir que o processo de formação profissional dos magistrados federais vem sofrendo alterações significativas desde a criação dos tribunais regionais. Os cursos de formação inicial em seus primórdios se caracterizavam por uma ambientação simples onde eram apresentadas as instalações e algumas unidades funcionais, onde se iniciava o novo juiz no uso de sistemas informatizados e se resvalava na discussão e aprendizado de funções gestoras que seriam assumidas pelos novos magistrados no seu cotidiano. Esses cursos mais singelos adotavam as aulas expositivas e algumas visitas como método de ensino-aprendizagem.

Analisando os indicadores, tem-se como pano de fundo as mudanças sociais e as novas demandas trazidas para os magistrados na sua formação profissional. A introdução de temas como tecnologia da informação, teorias e práticas administrativas, psicologia, sociologia, ética e deontologia passam não só a compor o curso, mas passam a ser matéria essencial na formação do juiz alinhado com os anseios sociais.

Somente a teoria e a técnica trazidas pelo estudo do Direito não se mostraram mais suficientes. Exige-se o agir eficiente e eficaz, é essencial o agir ético e a compreensão do momento social e político em que está inserido o profissional magistrado, a fim de atender a demanda por uma justiça célere e efetiva. Acompanha essa tendência a abertura para o

aprofundamento de relações com outras instituições afins, de maneira a promover a transparência, agilizar procedimentos e aprimorar as relações interinstitucionais.

Para fazer frente a todas as mudanças, a Escola de Magistrados da 3ª Região foi se adaptando e incorporando em seus projetos de formação do novo juiz saberes outros que não só o jurídico que pudessem dar sustentação às decisões e ações a serem tomadas no exercício das atividades laborais.

Nesse caminhar, a escola se profissionalizou, buscou formas novas no processo de ensinar e trouxe os juízes recém-ingressos para a posição de protagonistas, mas o sistema todo carecia e carece de instrumentos de avaliação que permitam validar uma ou outra metodologia como a mais adequada ou uma carga horária que seja suficiente ou mesmo temas que seriam importantes na formação do profissional magistrado.

Com esse quadro, e com base na abordagem japonesa de Nonaka e Takeuchi, vislumbra-se, neste estudo de caso, a possibilidade de encaminhar a gestão da Escola de Magistrados para o cumprimento não só do papel de oferecer educação profissional, mas, também de ser uma unidade capaz de promover a criação e difusão do conhecimento e apta a facilitar o processo de transformar a instituição numa organização do conhecimento.

Aqui se compreende organização do conhecimento como definido por Choo (2006).

A organização do conhecimento está preparada para sustentar seu crescimento e se desenvolver num ambiente dinâmico. Mas, porque sente e entende o ambiente que a cerca, a organização do conhecimento é capaz de se preparar para a adaptação com antecedência. Contando com a competência e experiência dos seus membros, ela é capaz de constante aprendizado e inovação. Aplicando normas e rotinas aprendidas para a tomada de decisões, está preparada para empreender ações objetivas no momento apropriado. No coração da organização do conhecimento está a administração dos processos de informação, que constituem a base para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. (CHOO, 2006, p. 17)

Essa visão aponta para uma possível mudança de paradigma na formação profissional, nela se pode inserir e desenhar o Curso de Formação Inicial como uma ação de capacitação capaz de criar e difundir conhecimento na instituição fazendo uso dos três tipos de conhecimento destacados na abordagem japonesa.

Uma empresa possui três tipos de conhecimento: conhecimento tácito, contido na experiência de indivíduos e grupos; conhecimento explícito, codificado nas normas, rotinas e procedimentos da organização; e conhecimento cultural, expresso nas crenças, normas e pressupostos usados para dar valor e importância a novos conhecimentos e informações. (CHOO, 2006, p. 22).

Valendo-se da abordagem japonesa de criação de conhecimento pode-se pretender que a criação de conhecimento ocorra no Curso de Formação Inicial com a adoção de processos capazes de converter o conhecimento tácito, tanto dos juízes mais antigos quanto dos mais novos, no conhecimento explícito de que a instituição precisa para criar e inovar. Isso ocorre quando o conhecimento tácito é partilhado, exteriorizado, socializado e incorporado após validação. Esse processo pode ser facilitado nas práticas supervisionadas onde modos de fazer e condutas são observáveis com maior facilidade e novos conceitos são criados, validados e incorporados. O conhecimento assim adquirido passa a ser um conhecimento tácito para aqueles que o incorporaram e novo ciclo de aprendizagem se inicia. Quando se fala na transmissão de conhecimento tácito, a prática supervisionada parece ser um dos métodos que facilitam esse processo.

Na construção do conhecimento, a empresa identifica e estimula atividades que geram conhecimentos capazes de fortalecer as capacidades organizacionais específicas, permitindo que elas cresçam com o tempo. Essas atividades capazes de construir conhecimento são: partilhar a solução de problemas, experimentar, implementar e integrar novos processos e ferramentas, e importar conhecimentos. (CHOO, 2006, p. 23)

As atividades desenvolvidas no Curso de Formação, principalmente a prática supervisionada, permitem o compartilhamento de conhecimento tácito entre os que já pertencem à instituição e os que nela estão ingressando; é o momento da primeira fase da espiral do conhecimento conceituada por Nonaka e Takeuchi. Há o compartilhamento do conhecimento tácito que se converte em explícito quando verbalizado ou organizado a fim de ser socializado para que possa, ao final do ciclo, ser incorporado pelos ingressantes. Esse processo de compartilhamento cumpre, ainda, um segundo papel do Curso de Formação que é o alinhamento organizacional, é o momento em que o magistrado ingressante passa a fazer parte. É o processo, descrito na fundamentação teórica como iniciação. É o pertencimento.

A função de criar conhecimento e de promover o pertencimento são facilitados na prática supervisionada, mas as demais atividades desenvolvidas durante o curso têm seu papel assegurado na formação integral do magistrado. O pertencimento é enfatizado na ambientação e trabalhado durante todo o processo de formação. A criação do conhecimento, processo contínuo e permanente, tem no Curso de Formação Inicial destaque no uso de metodologias ativas e espaço para o diálogo e compartilhamento.

A visão sobre a educação jurídica a partir da prática acarreta uma consequência importante, embora muitas vezes ela não seja explicitada. O cerne do processo de



aprendizagem não está nem na teoria ou doutrina, que podem se tornar abstrações inúteis, nem na prática cotidiana, que pode se tornar repetição mecânica. O cerne do processo de aprendizagem está na forma como o aluno articula esses dois termos, na forma como permite que cada um deles ilumine e desafie o outro. Mas essa capacidade de articulação não está na doutrina nem nos casos. Ela é uma faculdade do sujeito que experimenta e pensa, é a habilidade que ele tem de refletir sobre o concreto e formular hipóteses sobre seu sentido. Mas essa habilidade, para atingir sua plenitude, precisa ser desenvolvida e refinada; em outras palavras: ela precisa ser ensinada. (GHIRARDI, 2012, p 47).

Importante destacar que a regulamentação e o estabelecimento de diretrizes pedagógicas advindas da Escola Nacional permitiram alguma padronização e constância nos cursos oferecidos com relação à temática, carga horária e metodologia de ensino.

Dos levantamentos aqui apresentados é possível inferir que o Curso de Formação Inicial está em permanente e contínua construção. O conteúdo programático, carga horária, metodologia de ensino-aprendizagem são redesenhados a cada Concurso.

Todavia, ainda não se construíram instrumentos capazes de avaliar o impacto de cada uma dessas variáveis no processo de ensino-aprendizagem e, talvez, essa seja uma questão importante a ser respondida para a proposição de mudanças e adoção de melhores práticas na formação profissional dos magistrados.

Os pressupostos teóricos e a linha de raciocínio aqui desenvolvida traçam uma trajetória que se inicia com a convicção de que o processo educacional acontece ao longo da vida e que a motivação para o aprendizado se apresenta das mais variadas formas, premida por necessidades distintas em função de questões pessoais e do contexto social. O processo de formação e aperfeiçoamento é por vezes informal, mas também se apresenta formalizado e estruturado em instituições criadas com essa missão específica, com intencionalidade.

Impossível abarcar esse universo de formação num único estudo permanecendo em construção questões importantes para o aprimoramento do processo de formação do profissional magistrado. Cabe às escolas de magistratura criar um ambiente de crescimento intelectual, político e pessoal heterogêneo.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos, v. 20)

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Código de Ética da Magistratura**. Disponível em:

<<http://www.cnj.jus.br/publicacoes/codigo-de-etica-da-magistratura>>. Acesso em: 28 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 75, de 12.05.2009. Disponível em: <[http://www.cnj.jus.br/files/atos\\_administrativos/resolucao-n75-12-05-2009-presidencia.pdf](http://www.cnj.jus.br/files/atos_administrativos/resolucao-n75-12-05-2009-presidencia.pdf)> Acesso em: 31 out. 2017.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 23 jun. 2017.

BRASIL. Portaria nº 1996/2007 – Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Disponível em:

<<http://portal.anvisa.gov.br/documents/33856/396770/Pol%C3%ADtica+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+Permanente+em+Sa%C3%BAde/c92db117-e170-45e7-9984-8a7cdb111faa>>. Acesso em: 11 set. 2017.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Resolução nº 3, de 30.11.2006. Disponível em: <<http://www.enfam.jus.br/institucional/legislacao/resolucoes-stj/>>. Acesso em: 31 out. 2017.

BONBOIR, Anna. **Uma Pedagogia para Amanhã**. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

CENTRO de Estudos Judiciários Português. Disponível em: <<http://www.cej.mj.pt/cej/forma-ingresso/ingr-forma-inicial-tj.php>>. Acesso em: 08 out. 2017.

CHOO, Chun Wei. **A organização do conhecimento**. 2.ed. São Paulo: Senac, 2006.

DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. 288p

EDITORA JC. A formação dos juízes na Espanha. Disponível em: <<http://www.editorajc.com.br/a-formacao-dos-juizes-na-espanha/>>. Acesso em: 08 out. 2017.

FABIANI, Emerson Ribeiro e GONÇALVES, Guilherme Leite. **Saber e fazer no ensino do direito**. Rio de Janeiro: FGV Direito Rio, 2010 (Cadernos FGV Educação e Direito, v. 4)

GHIRARDI, José Garcez. **O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012 (Coleção Acadêmica Livre. Série Didáticos)

IMAP. Cadernos do IMAP. **Projeto Político Pedagógico**. Disponível em:

<[http://redeescolas.enap.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/XI\\_ENEG\\_Painel\\_perfilEG\\_IMAP\\_SP.pdf](http://redeescolas.enap.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/XI_ENEG_Painel_perfilEG_IMAP_SP.pdf)>. Acesso em: 31 out. 2017.

MARQUES, Marcelo. **Administração pública uma abordagem prática**. Rio de Janeiro: Ferreira, 2008.

MARTINS, Gilberto de Andrade e THEÓFILO, Carlos Renato. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2009

NAÇÕES UNIDAS (ONU). Escritório contra Drogas e Crime UNODC. **Comentários aos Princípios de Bangalore de Conduta Judicial**. Trad. Marlon S. Maia e Ariane E. Kloth.

Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. – Brasília: UNESCO, 2010. 156 p. ISBN: 978-85-7652-120-4 Título original: Global Report on Adult and Learning Education. Hamburgo: UIL, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/mwg-internal/de5fs23hu73ds/progress?id=cUm2HDyC9A5JePSzojtbqCf26GFuVtIJ1lVjgSluuUU>

Brasília: Conselho da Justiça Federal, 2008. Disponível em: <<http://www.cjf.jus.br/cjf/CEJ-Coedi/outras-publicacoes>>. Acesso em: 29 out. 2017.

NONAKA, Ikujiro e TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa**. 30. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

PETEROSSI, Helena Gemignani. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. 2. ed. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2014. (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica, v. 1)

PORTAL Europeu da Justiça. Espanha. Disponível em: <[https://e-justice.europa.eu/content\\_legal-professions-29-es-pt.do?member=1#n01](https://e-justice.europa.eu/content_legal-professions-29-es-pt.do?member=1#n01)>. Acesso em: 08 out. 2017.

REBOUL, Olivier, **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1980. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v. 124)

RODRIGUES JUNIOR, Otávio Luiz. **Modelo alemão**. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2015-fev-18/produz-jurista-alguns-lugares-mundo-modelo-alemao-parte>>. Acesso em: 08 out. 2017.

RODRIGUEZ, Caio Farah e FALCÃO, Joaquim. **O projeto da escola de direito do Rio de Janeiro da FGV**. Rio de Janeiro: FGV Direito Rio, 2010. (Cadernos FGV Educação e Direito, v. 1)

ROGERS, Carl R. ROSENBERG, Rachel L. **A pessoa como centro**. São Paulo: E.P.U, 1977

SCHMIDT, Martha Halfeld Furtado de Mendonça. **A Escola Nacional da Magistratura Francesa: uma fonte de inspiração para as escolas de magistratura e do Ministério Público brasileiros?** Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região, Belo Horizonte, MG, v. 41, n. 71, p. 41-50, jan./jun. 2005. Disponível em: <[https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/1939/73504/2005\\_schmidt\\_martha\\_escola\\_nacional.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/1939/73504/2005_schmidt_martha_escola_nacional.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 08 out. 2017.

TEIXEIRA, Sávio de Figueiredo. **O juiz, seleção e formação do magistrado no mundo contemporâneo**. Belo Horizonte: Del Rey, 1999.

UNESCO (Brasil). **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>>. Acesso em: 28 out.2017.

UNGER, Roberto Mangabeira. **Uma nova faculdade de Direito no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV Direito Rio, 2010. (Cadernos FGV Educação e Direito, v. 1)

**ANEXO A**  
**REQUISITOS PARA O PROCESSO SELETIVO DOS**  
**MAGISTRADOS**

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 93, estabeleceu como requisitos para o processo seletivo dos magistrados;

- a) realização de concurso público de provas e títulos;
- b) formação como bacharel em Direito;
- c) mínimo de três anos de atividade jurídica.

**Art. 93.** Lei complementar, de iniciativa do Supremo Tribunal Federal, disporá sobre o Estatuto da Magistratura, observados os seguintes princípios:

I - ingresso na carreira, cujo cargo inicial será o de juiz substituto, mediante concurso público de provas e títulos, com a participação da Ordem dos Advogados do Brasil em todas as fases, exigindo-se do bacharel em direito, no mínimo, três anos de atividade jurídica e obedecendo-se, nas nomeações, à ordem de classificação; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004)

II - promoção de entrância para entrância, alternadamente, por antiguidade e merecimento, atendidas as seguintes normas:

a) é obrigatória a promoção do juiz que figure por três vezes consecutivas ou cinco alternadas em lista de merecimento;

b) a promoção por merecimento pressupõe dois anos de exercício na respectiva entrância e integrar o juiz a primeira quinta parte da lista de antiguidade desta, salvo se não houver com tais requisitos quem aceite o lugar vago;

c) aferição do merecimento conforme o desempenho e pelos critérios objetivos de produtividade e presteza no exercício da jurisdição e pela frequência e aproveitamento

em cursos oficiais ou reconhecidos de aperfeiçoamento; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004)

d) na apuração de antiguidade, o tribunal somente poderá recusar o juiz mais antigo pelo voto fundamentado de dois terços de seus membros, conforme procedimento próprio, e assegurada ampla defesa, repetindo-se a votação até fixar-se a indicação; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004)

e) não será promovido o juiz que, injustificadamente, reter autos em seu poder além do prazo legal, não podendo devolvê-los ao cartório sem o devido despacho ou decisão; (Incluída pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004)

III o acesso aos tribunais de segundo grau far-se-á por antiguidade e merecimento, alternadamente, apurados na última ou única entrância; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004)

IV previsão de cursos oficiais de preparação, aperfeiçoamento e promoção de magistrados, constituindo etapa obrigatória do processo de vitaliciamento a participação em curso oficial ou reconhecido por escola nacional de formação e aperfeiçoamento de magistrados; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004)

## **ANEXO B**

### **CÓDIGO DE ÉTICA DA MAGISTRATURA NACIONAL**

(Publicado no DJ, páginas 1 e 2, do dia 18 de setembro de 2008)

(Aprovado na 68ª Sessão Ordinária do Conselho Nacional de Justiça, do dia 06 de agosto de 2008, nos autos do Processo nº 200820000007337)

O CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, no exercício da competência que lhe atribuíram a Constituição Federal (art. 103-B, § 4º, I e II), a Lei Orgânica da Magistratura Nacional (art. 60 da LC nº 35/79) e seu Regimento Interno (art. 19, incisos I e II);

Considerando que a adoção de Código de Ética da Magistratura é instrumento essencial para os juízes incrementarem a confiança da sociedade em sua autoridade moral;

Considerando que o Código de Ética da Magistratura traduz compromisso institucional com a excelência na prestação do serviço público de distribuir Justiça e, assim, mecanismo para fortalecer a legitimidade do Poder Judiciário;

Considerando que é fundamental para a magistratura brasileira cultivar princípios éticos, pois lhe cabe também função educativa e exemplar de cidadania em face dos demais grupos sociais;

Considerando que a Lei veda ao magistrado "procedimento incompatível com a dignidade, a honra e o decoro de suas funções" e comete-lhe o dever de "manter conduta irrepreensível na vida pública e particular" (LC nº 35/79, arts. 35, inciso VIII, e 56, inciso II); e

Considerando a necessidade de minudenciar os princípios erigidos nas aludidas normas jurídicas;

RESOLVE aprovar e editar o presente CÓDIGO DE ÉTICA DA MAGISTRATURA NACIONAL, exortando todos os juízes brasileiros à sua fiel observância.

## CAPÍTULO I - DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º O exercício da magistratura exige conduta compatível com os preceitos deste Código e do Estatuto da Magistratura, norteados pelos princípios da independência, da imparcialidade, do conhecimento e capacitação, da cortesia, da transparência, do segredo profissional, da prudência, da diligência, da integridade profissional e pessoal, da dignidade, da honra e do decoro.

Art. 2º Ao magistrado impõe-se primar pelo respeito à Constituição da República e às leis do País, buscando o fortalecimento das instituições e a plena realização dos valores democráticos.

Art. 3º A atividade judicial deve desenvolver-se de modo a garantir e fomentar a dignidade da pessoa humana, objetivando assegurar e promover a solidariedade e a justiça na relação entre as pessoas.

## CAPÍTULO II – INDEPENDÊNCIA

Art. 4º Exige-se do magistrado que seja eticamente independente e que não interfira, de qualquer modo, na atuação jurisdicional de outro colega, exceto em respeito às normas legais.

Art. 5º Impõe-se ao magistrado pautar-se no desempenho de suas atividades sem receber indevidas influências externas e estranhas à justa convicção que deve formar para a solução dos casos que lhe sejam submetidos.

Art. 6º É dever do magistrado denunciar qualquer interferência que vise a limitar sua independência.

Art. 7º A independência judicial implica que ao magistrado é vedado participar de atividade político-partidária.

## CAPÍTULO III – IMPARCIALIDADE



Art. 8º O magistrado imparcial é aquele que busca nas provas a verdade dos fatos, com objetividade e fundamento, mantendo ao longo de todo o processo uma distância equivalente das partes, e evita todo o tipo de comportamento que possa refletir favoritismo, predisposição ou preconceito.

Art. 9º Ao magistrado, no desempenho de sua atividade, cumpre dispensar às partes igualdade de tratamento, vedada qualquer espécie de injustificada discriminação.

Parágrafo único. Não se considera tratamento discriminatório injustificado:

I - a audiência concedida a apenas uma das partes ou seu advogado, contanto que se assegure igual direito à parte contrária, caso seja solicitado;

II - o tratamento diferenciado resultante de lei.

#### CAPÍTULO IV – TRANSPARÊNCIA

Art. 10. A atuação do magistrado deve ser transparente, documentando-se seus atos, sempre que possível, mesmo quando não legalmente previsto, de modo a favorecer sua publicidade, exceto nos casos de sigilo contemplado em lei.

Art. 11. O magistrado, obedecido o segredo de justiça, tem o dever de informar ou mandar informar aos interessados acerca dos processos sob sua responsabilidade, de forma útil, compreensível e clara.

Art. 12. Cumpre ao magistrado, na sua relação com os meios de comunicação social, comportar-se de forma prudente e equitativa, e cuidar especialmente:

I - para que não sejam prejudicados direitos e interesses legítimos de partes e seus procuradores;

II - de abster-se de emitir opinião sobre processo pendente de julgamento, seu ou de outrem, ou juízo depreciativo sobre despachos, votos, sentenças ou acórdãos, de órgãos judiciais, ressalvada a crítica nos autos, doutrinária ou no exercício do magistério.

Art. 13. O magistrado deve evitar comportamentos que impliquem a busca injustificada e desmesurada por reconhecimento social, mormente a autopromoção em publicação de qualquer natureza.

Art. 14. Cumpre ao magistrado ostentar conduta positiva e de colaboração para com os órgãos de controle e de aferição de seu desempenho profissional.

## CAPÍTULO V - INTEGRIDADE PESSOAL E PROFISSIONAL

Art. 15. A integridade de conduta do magistrado fora do âmbito estrito da atividade jurisdicional contribui para uma fundada confiança dos cidadãos na judicatura.

Art. 16. O magistrado deve comportar-se na vida privada de modo a dignificar a função, cômico de que o exercício da atividade jurisdicional impõe restrições e exigências pessoais distintas das acometidas aos cidadãos em geral.

Art. 17. É dever do magistrado recusar benefícios ou vantagens de ente público, de empresa privada ou de pessoa física que possam comprometer sua independência funcional.

Art. 18. Ao magistrado é vedado usar para fins privados, sem autorização, os bens públicos ou os meios disponibilizados para o exercício de suas funções.

Art. 19. Cumpre ao magistrado adotar as medidas necessárias para evitar que possa surgir qualquer dúvida razoável sobre a legitimidade de suas receitas e de sua situação econômico- patrimonial.

## CAPÍTULO VI - DILIGÊNCIA E DEDICAÇÃO

Art. 20. Cumpre ao magistrado velar para que os atos processuais se celebrem com a máxima pontualidade e para que os processos a seu cargo sejam solucionados em um prazo

razoável, reprimindo toda e qualquer iniciativa dilatória ou atentatória à boa-fé processual.

Art. 21. O magistrado não deve assumir encargos ou contrair obrigações que perturbem ou impeçam o cumprimento apropriado de suas funções específicas, ressalvadas as acumulações permitidas constitucionalmente.

§ 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.

## CAPÍTULO VII - CORTESIA

Art. 22. O magistrado tem o dever de cortesia para com os colegas, os membros do Ministério Público, os advogados, os servidores, as partes, as testemunhas e todos quantos se relacionem com a administração da Justiça.

Parágrafo único. Impõe-se ao magistrado a utilização de linguagem escorreita, polida, respeitosa e compreensível.

Art. 23. A atividade disciplinar, de correição e de fiscalização serão exercidas sem infringência ao devido respeito e consideração pelos correicionados.

## CAPÍTULO VIII – PRUDÊNCIA

Art. 24. O magistrado prudente é o que busca adotar comportamentos e decisões que sejam o resultado de juízo justificado racionalmente, após haver meditado e valorado os argumentos e contra-argumentos disponíveis, à luz do Direito aplicável.

Art. 25. Especialmente ao proferir decisões, incumbe ao magistrado atuar de forma cautelosa, atento às consequências que pode provocar.

Art. 26. O magistrado deve manter atitude aberta e paciente para receber argumentos ou críticas lançadas de forma cortês e respeitosa, podendo confirmar ou retificar posições anteriormente assumidas nos processos em que atua.

## CAPÍTULO IX - SIGILO PROFISSIONAL

Art. 27. O magistrado tem o dever de guardar absoluta reserva, na vida pública e privada, sobre dados ou fatos pessoais de que haja tomado conhecimento no exercício de sua atividade.

Art. 28. Aos juízes integrantes de órgãos colegiados impõe-se preservar o sigilo de votos que ainda não hajam sido proferidos e daqueles de cujo teor tomem conhecimento, eventualmente, antes do julgamento.

## CAPÍTULO X - CONHECIMENTO E CAPACITAÇÃO

Art. 29. A exigência de conhecimento e de capacitação permanente dos magistrados tem como fundamento o direito dos jurisdicionados e da sociedade em geral à obtenção de um serviço de qualidade na administração de Justiça.

Art. 30. O magistrado bem formado é o que conhece o Direito vigente e desenvolveu as capacidades técnicas e as atitudes éticas adequadas para aplicá-lo corretamente.

Art. 31. A obrigação de formação contínua dos magistrados estende-se tanto às matérias especificamente jurídicas quanto no que se refere aos conhecimentos e técnicas que possam favorecer o melhor cumprimento das funções judiciais.

Art. 32. O conhecimento e a capacitação dos magistrados adquirem uma intensidade especial no que se relaciona com as matérias, as técnicas e as atitudes que levem à máxima proteção dos direitos humanos e ao desenvolvimento dos valores constitucionais.

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

Art. 34. O magistrado deve manter uma atitude de colaboração ativa em todas as atividades que conduzem à formação judicial.

Art. 35. O magistrado deve esforçar-se para contribuir com os seus conhecimentos teóricos e práticos ao melhor desenvolvimento do Direito e à administração da Justiça.

Art. 36. É dever do magistrado atuar no sentido de que a instituição de que faz parte ofereça os meios para que sua formação seja permanente.

## CAPÍTULO XI - DIGNIDADE, HONRA E DECORO

Art. 37. Ao magistrado é vedado procedimento incompatível com a dignidade, a honra e o decoro de suas funções.

Art. 38. O magistrado não deve exercer atividade empresarial, exceto na condição de acionista ou cotista e desde que não exerça o controle ou gerência.

Art. 39. É atentatório à dignidade do cargo qualquer ato ou comportamento do magistrado, no exercício profissional, que implique discriminação injusta ou arbitrária de qualquer pessoa ou instituição.

## CAPÍTULO XII – DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 40. Os preceitos do presente Código complementam os deveres funcionais dos juízes que emanam da Constituição Federal, do Estatuto da Magistratura e das demais disposições legais.

Art. 41. Os Tribunais brasileiros, por ocasião da posse de todo Juiz, entregar-lhe-ão um exemplar do Código de Ética da Magistratura Nacional, para fiel observância durante todo o tempo de exercício da judicatura.

Art. 42. Este Código entra em vigor, em todo o território nacional, na data de sua publicação, cabendo ao Conselho Nacional de Justiça promover-lhe ampla divulgação.

Brasília, 26 de agosto de 2008.