



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO**  
**PROFISSIONAL – PPGEMP**

**CLEYTON BARBOSA AGUIAR**

**MATRIZ CURRICULAR POR COMPETÊNCIAS DA ESCOLA**  
**NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE**  
**MAGISTRADOS DA JUSTIÇA MILITAR DA UNIÃO: ANÁLISE,**  
**CONCEPÇÃO E PRODUÇÃO**

Brasília/DF

2022



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO**  
**PROFISSIONAL – PPGEMP**

**CLEYTON BARBOSA AGUIAR**

**MATRIZ CURRICULAR POR COMPETÊNCIAS DA ESCOLA  
NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE  
MAGISTRADOS DA JUSTIÇA MILITAR DA UNIÃO: ANÁLISE,  
CONCEPÇÃO E PRODUÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional (PPGEMP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Grupo de pesquisa: Formação, Currículo, Tecnologias e Inovação - GEPFOCTI/UnB.

Área de Concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliane Campos Machado

Brasília/DF

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Am Aguiar, Cleyton Barbosa  
MATRIZ CURRICULAR POR COMPETÊNCIAS DA ESCOLA NACIONAL DE  
FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS DA JUSTIÇA  
MILITAR DA UNIÃO: ANÁLISE, CONCEPÇÃO E PRODUÇÃO / Cleyton  
Barbosa Aguiar; orientador Liliane Campos Machado. --  
Brasília, 2022.  
171 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2022.

1. Educação. 2. Escola de Magistratura. 3. Currículo. 4.  
Competência. 5. Matriz Curricular por Competências. I.  
Machado, Liliane Campos, orient. II. Título.

**MATRIZ CURRICULAR POR COMPETÊNCIAS DA ESCOLA  
NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE  
MAGISTRADOS DA JUSTIÇA MILITAR DA UNIÃO: ANÁLISE,  
CONCEPÇÃO E PRODUÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional (PPGEMP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Grupo de pesquisa: Formação, Currículo, Tecnologias e Inovação - GEPFOCTI/UnB.  
Área de Concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliane Campos Machado

Banca Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliane Campos Machado  
Universidade de Brasília - Orientadora

---

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva  
Universidade de Brasília - Examinador

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Taís Schilling Ferraz  
Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados - Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Cristina Maria Costa Leite  
Universidade de Brasília - Examinadora

Brasília  
2022

## RESUMO

A presente dissertação é uma visão panorâmica do que foi produzido no Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação – Modalidade Profissional (PPGEMP), relacionado também à um projeto com a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados da Justiça Militar da União (Enajum) e a Universidade de Brasília (UnB) no qual se buscou investigar os aspectos que sustentam uma matriz curricular por competências e, que se adequassem ao contexto da Enajum, considerando a dinâmica curricular, os aspectos formativos da instituição e, se necessário fosse, propor uma matriz curricular por competências que estejam em consonância com essas condicionantes. O principal referencial teórico que sustentou a concepção de competência utilizada foi composto pelos autores Zabala; Arnau (2014); Le Boterf (2003); Fleury; Fleury (2001); Lima, Souza; Araújo (2015), Souza; e Biella (2010); enquanto para o estudo da lógica curricular foram utilizados os trabalhos de Jonnaert *et al.* (2010); Silva (1999), Sacristán (2011); Rasco (2011); Silva, (2020); e Franco, (2012). Na metodologia, ancorou-se em Gamboa (2007) para a definição da abordagem crítico-dialética por meio de uma visão qualitativa exposta por Creswell (2010) e na estratégia de pesquisa da pesquisa-ação proposta por Thiollent (1986), seguindo algumas etapas como: definição de objetivos coletivos, natureza problemática da pesquisa, construção do seminário, campo de observação, processo de coleta de dados, aprendizagem coletiva e entre outras. A produção da matriz curricular evidenciou alguns pontos que já estavam sinalizados na estratégia da pesquisa-ação e os resultados obtidos em um primeiro momento foi uma matriz curricular tecnicista com base no perfil profissiográfico construído, mas que posteriormente foi reformulada ganhando aspectos mais críticos. Dos resultados obtidos pode se enfatizar a necessidade de um maior esclarecimento conceitual sobre a ideia de currículo no campo pedagógico para com a equipe escolar e um melhor esclarecimento dos objetivos para a construção da matriz curricular. A pesquisa chegou à construção desta estrutura com base em competências generalizantes que subsidia a construção dos futuros projetos formativos da instituição.

Palavras-chave: escola de magistratura; educação; matriz curricular por competências.

## ABSTRACT

This dissertation is a panoramic view of what has been produced in the Postgraduate Programme in Education - Master's Degree in Education - Professional Mode (PPGEMP), also related to a project with the National School for Training and Improvement of Magistrates of the Union Military Justice (Enajum) and the University of Brasilia (UnB), in which the aim was to investigate the aspects that underpin a competence-based curriculum matrix. This research aimed to investigate the aspects that support a competence-based curricular matrix and, if necessary, to propose a curricular matrix by competences that are in line with these conditions. The main theoretical reference that supported the concept of competence used was composed of the authors Zabala; Arnau (2014); Le Boterf (2003); Fleury; Fleury (2001); Lima, Souza; Araújo (2015), Souza; and Biella (2010); while for the study of the curricular logic were used the works of Jonnaert et al. (2010); Silva (1999), Sacristán (2011); Rasco (2011); Silva, (2020); and Franco, (2012). In the methodology, it was anchored in Gamboa (2007) for the definition of the critical-dialectical approach through a qualitative view exposed by Creswell (2010) and in the research strategy of action research proposed by Thiollent (1986), following some steps such as: definition of collective objectives, problematic nature of the research, construction of the seminar, observation field, data collection process, collective learning and others. The production of the curricular matrix highlighted some points that were already signaled in the research-action strategy and the results obtained at first was a technicist curricular matrix based on the profissiographic profile built, but that was later reformulated gaining more critical aspects. From the results obtained, one can emphasize the need for a greater conceptual clarification of the idea of curriculum in the pedagogical field for the school team and a better clarification of the objectives for the construction of the curriculum matrix. The research arrived at the construction of this structure based on generalizing competences that substantiate the construction of future formative projects of the institution.

Keywords: education; curricular matrix by competencies; school of magistracy.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma da Pesquisa .....	19
Quadro 2 – Obras pesquisadas na BDTD, 2021 .....	24
Quadro 3 – Obras pesquisadas na Capes, 2021 .....	28
Quadro 4 – Obras pesquisadas na SciELO Brasil, 2021.....	34
Quadro 5 – Obras pesquisadas na GEPFOCTI, 2021 .....	37
Quadro 6 – Competências 1ª Instância – Juízes Federais da Justiça Militar da União .....	71
Quadro 7 – Competências 2ª Instância – Ministros da Justiça Militar da União .....	72
Quadro 8 – Comparativo das matrizes: Programa de Formação Inicial.....	87

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAP	Capitão
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior
CBC	Currículo Baseado em Competências
Cejum	Centro de Estudos Judiciários da Justiça Militar da União
CEL	Coronel
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Dr. <sup>a</sup>	Doutora
Enajum	Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados da Justiça Militar da União
Enfam	Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados
EPC	Ensino por Competência
FAP–DF	Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal
FE	Faculdade de Educação
FUB	Fundação Universidade de Brasília
FVIT	Formação Para Fins de Vitaliciamento
GEPFOCTI	Grupo de Estudo e Pesquisa: Formação, Currículo, Tecnologias e Inovação
GT	Grupo de Trabalho
JMU	Justiça Militar da União
Loman	Lei Orgânica da Magistratura Nacional
NR	Nenhum resultado
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGEMP	Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional
Procont	Programa de Formação Continuada
Prof. <sup>a</sup>	Professora
Profima	Programa de Formação Inicial
Proforf	Programa de Formação de Formadores
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Seape	Seção de Apoio ao Ensino

Seens	Seção de Ensino
STM	Superior Tribunal Militar
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TED	Termo de Execução Descentralizada
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

	<b>MEMORIAL: TRAJETÓRIA ACADÊMICA .....</b>	<b>11</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>15</b>
1.1	OBJETO DE PESQUISA.....	16
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	16
1.3	PROBLEMA.....	16
1.4	ORGANIZAÇÃO DO TEXTO .....	17
<b>2</b>	<b>ESTADO DO CONHECIMENTO .....</b>	<b>20</b>
2.1	METODOLOGIA PARA O ESTADO DO CONHECIMENTO.....	21
2.1.1	<b>Biblioteca Digital Brasileira De Teses E Dissertações (BDTD) .....</b>	<b>23</b>
2.1.2	<b>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes): Catálogo de Teses e Dissertações .....</b>	<b>27</b>
2.1.3	<b>Scientific Electronic Library Online (SciELO) Brasil .....</b>	<b>34</b>
2.1.4	<b>Grupo de Estudo e Pesquisa: Formação, Currículo, Tecnologias e Inovação (GEPFOCTI).....</b>	<b>36</b>
2.2	RESULTADOS OBTIDOS NO ESTADO DO CONHECIMENTO .....	38
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS .....</b>	<b>40</b>
<b>4</b>	<b>CONTEXTO HISTÓRICO DA PESQUISA: A JUSTIÇA MILITAR DA UNIÃO AO LONGO DO TEMPO E A FIGURA DO AUDITOR.....</b>	<b>47</b>
4.1	ORGANIZAÇÃO DA JUSTIÇA MILITAR DA UNIÃO.....	49
4.2	O JUIZ FEDERAL DA JMU: UMA BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA .....	51
<b>5</b>	<b>DE CENTRO DE ESTUDOS À ESCOLA .....</b>	<b>54</b>
5.1	DAS ATRIBUIÇÕES, ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA ENAJUM .....	56
<b>6</b>	<b>DINÂMICA CURRICULAR DA ENAJUM.....</b>	<b>60</b>
6.1	DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO PELA ENAJUM .....	63
<b>7</b>	<b>MOTIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA MATRIZ CURRICULAR POR COMPETÊNCIAS.....</b>	<b>66</b>
7.1	CONTRIBUTOS DA ANÁLISE DO MAPEAMENTO DO PERFIL PROFISSIONGRÁFICO NA ENAJUM .....	69
7.2	MATRIZ CURRICULAR POR COMPETÊNCIA: PARA QUEM SE DESTINA? .....	76
7.3	DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO E PRÁTICA JUDICANTE.....	77

<b>8</b>	<b>DESCRIÇÃO DO QUE FOI FEITO AO LONGO DO PROJETO PARA A CONSTRUÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR .....</b>	<b>84</b>
8.1	PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DA ENAJUM .....	85
8.2	DAS MATRIZES CONSTRUÍDAS .....	90
8.3	CONCEITOS: DAS ABSTRAÇÕES ÀS SÍNTESES .....	94
8.4	A PESQUISA E AS RELAÇÕES PROFISSIONAIS .....	97
<b>9</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>
	<b>APÊNDICE A – MATRIZ CURRICULAR POR COMPETÊNCIAS .....</b>	<b>108</b>

## MEMORIAL: TRAJETÓRIA ACADÊMICA

Minha vida educacional sempre teve forte influência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e das novas maneiras de brincar que ela ofertava para uma criança que convivia em uma região periférica, pois como não podia sair para brincar em certos momentos, os jogos digitais se tornaram o meu principal meio de lazer e, até hoje, continuam sendo.

No ensino básico, sempre fui um estudante que gostava de deixar minhas atividades para o último momento, assim, fazendo o que realmente me interessava que era jogar videogame e, posteriormente, no computador. Quando chegava o momento final para entrega das atividades, sempre busquei a maneira mais prática e rápida fazer minhas obrigações para poder voltar ao meu grande prazer que eram as tecnologias e os jogos eletrônicos.

Estudar na Universidade de Brasília (UnB) foi algo que nunca achei que estivesse ao meu alcance, já que sempre frequentei a rede pública de ensino e constantemente ouvia dizer das próprias figuras referenciais (meus professores) de que a UnB era apenas para os mais dedicados ou inteligentes. Nunca me vi parte da universidade até que concluí o ensino médio e minha mãe me obrigou a prestar o vestibular para a instituição.

O valor do vestibular era de R\$160,00 (se me lembro bem). Eu rememoro que queria esse valor para comprar uma jaqueta de couro sintético, pois achava que jamais iria passar no vestibular e que seria uma grande perda de dinheiro e tempo (acredite, na minha realidade antes de entrar na UnB, 160 reais era muito dinheiro), mas minha mãe trabalhou exaustivamente fazendo cabelo de suas clientes para que eu pudesse prestar o vestibular. Ela sempre acreditou em mim e, para minha surpresa, ela estava certa. Eu tinha a capacidade de entrar na universidade e mais, fui o segundo filho da família (considerando a família extensa) a entrar em uma instituição de ensino superior pública no curso de pedagogia, e que hoje percebo como sendo a decisão mais acertada da minha vida.

Minha mãe foi de vital importância durante todo o meu processo de ensino e aprendizagem. Ela acredita no meu potencial e me motiva a não desistir em meus momentos mais difíceis.

Ressalto também a importância de amigos que compartilhavam do mesmo gosto em comum pelas TDICs e pelo entretenimento que essas ofertam, amigos que

conheci dentro da Universidade, a exemplo do meu grande amigo Júlio Cesar. Conhecemo-nos por conta de uma blusa de um jogo chamado “World of Warcraft” e ali, no primeiro semestre, ficamos amigos. Amizade esta que durou até o término da graduação e que, sem dúvidas, levarei para a vida.

A minha trajetória dentro da universidade, para a minha surpresa, foi bem tranquila, sempre com notas acima da média, algo que eu jamais esperei obter, tendo em vista a minha escolarização que foi razoavelmente precária por não possuir nenhum referencial de pessoas bem sucedidas. Nesse tempo, tive a oportunidade de aprender mais sobre a própria instituição Fundação Universidade de Brasília (FUB), pois estagiei por 2 anos na SAA – Reitoria - UnB, que foi relevante para minha vida profissional e onde conheci pessoas que estavam completamente fora do meu círculo social e que me mostraram que a educação pode sim ser transformadora quando alinhada com a devida disciplina.

Também tive a oportunidade de estagiar em escolas do Distrito Federal (DF) por meio de programas dentro da própria instituição como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que foi importantíssimo por ter sido através deste programa que consegui ter a oportunidade de conhecer um pouco mais o dia a dia no meio escolar. Infelizmente, ainda há um preconceito de gênero (masculino) enorme nas escolas de ensino básico da rede privada e, nesse programa, conheci a Escola Classe 304 Norte do Plano Piloto, instituição que me ensinou muito e sempre me recebeu de braços abertos.

Ressalto também a oportunidade que tive ao desenvolver um projeto com a professora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliane Campos Machado, financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF). Assim, conheci diversas realidades de educação da mesma rede de ensino pública, mas em diferentes contextos sociais das diversas cidades que constituem o Distrito Federal.

Logo após esse projeto, ingressei em outro com a Dr.<sup>a</sup> Liliane e a mestrand Mayrla Sena. Nele o objetivo foi construir o Projeto Pedagógico para a Enajum. Confesso que foi um desafio e tanto! Primeiro por nunca ter trabalhado em um documento como esse e, segundo, por ser em uma instituição de tamanha credibilidade e renome.

No entanto, a experiência que obtive, o reconhecimento pelo meu trabalho, as amizades que fiz, o sentimento de trabalhar com um grupo unido e a quebra de preconceitos - em especial, com os militares das Forças Armadas - me moldaram

completamente e positivamente, sendo os principais catalisadores que impulsionaram a minha busca por uma formação continuada após o término da graduação, em especial, o mestrado.

Portanto, aqui deixo registrado os meus agradecimentos: ao meu grande amigo e xará Capitão (Cap.) Claiton da Silva Dias que sempre me apoiou e confiou em meu trabalho; ao Coronel (Cel.) Mária Freitas Costas que me deu suporte nos momentos mais difíceis e acreditou na minha capacidade ao longo do projeto; ao Marcos Antônio Alvez Bezerra que sempre, com muito bom humor, confiou e acreditou em mim; ao Jean Elisio que me ensinou muito sobre a instituição ao longo de todo percurso formativo; e à Elaine Del Peloso que me motivou constantemente ao longo de toda a estadia na Enajum.

Gostaria ainda de agradecer especialmente as minhas supervisoras desde estagiário-pesquisador na graduação até a etapa do mestrado, Isabella Fonseca Hilario Vaz e Gelva Piatti, pois sempre me trataram com muito carinho, respeito, cordialidade e confiança no meu trabalho. O suporte de vocês para o meu crescimento é inenarrável e eu só tenho a agradecer por ter tido a oportunidade de aprender tanto com vocês.

Com o reconhecimento que tive na instituição Enajum, me senti confortável e animado para tentar ingressar em uma pós-graduação e continuar trabalhando com essas pessoas que foram tão significativas para mim. Decidi prestar o processo seletivo que estava aberto no final do ano de 2020 para o Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação – Modalidade Profissional (PPGEMP) da Faculdade de Educação (FE-UnB) que coincidiu com o período de término da minha graduação e fui aprovado.

O meu processo seletivo para o Mestrado Profissional foi bem difícil por conta do valor. Não me sentia apto para estar com pessoas de tamanho calibre (colegas aprovados) e por não me considerar “bom” o bastante para o devido aprofundamento no campo acadêmico e para contribuir com a produção do saber nesse ambiente.

Quis desistir por diversas vezes ao longo do processo seletivo, mas minha família, meus amigos e pessoas que eu amo nunca me deixaram desanimar. Em especial minha amiga Mayrla Pereira Sena Cordeiro que me ajudou durante todo o processo seletivo e esteve torcendo forte por mim. Fui aprovado em uma ótima colocação, o que me fez sentir legitimado para ocupar essa vaga ao lado dos futuros colegas de turma.

Deixo registrado também os meus agradecimentos à Mariana Layssa Almeida Campos que acompanhou toda minha jornada até a conclusão dessa etapa essencial na minha vida. Obrigado por tudo que você fez por mim ao longo dessa difícil jornada e pelos momentos de compreensão que foram necessários em razão da dedicação voltada para este projeto.

Agradeço por fim à minha professora e amiga Liliane Campos Machado por ter me proporcionado oportunidades formativas incríveis ao longo de toda a minha jornada acadêmica e por confiar tanto no meu trabalho. Sua leveza nos momentos de ansiedade foi essencial para que o processo de escrita e produção acadêmica não fosse tão penoso. Muito obrigado por tudo, professora!

Portanto, como se pode ver, minha vida possui forte presença das TDICs, baixa autoestima intelectual por conta da minha formação básica e falta de me sentir pertencente a locais de renome. Porém, mesmo com todas essas questões a perseverança, o amor e a confiança dos que me são próximos me ajudaram e continuam a ajudar em todos os caminhos que busco trilhar.

Esse é foi um breve resumo da minha trajetória acadêmica desde o ensino básico até a formação como pedagogo pela Universidade de Brasília e a conclusão da presente dissertação. Nos próximos tópicos, será discutido o contexto da presente pesquisa, da elaboração à conclusão.

## 1 INTRODUÇÃO DA PESQUISA

A presente dissertação é produto de uma modificação do pré-projeto inicial ofertado durante o período de inscrição para o Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional. Ele sofreu uma reconfiguração no seu problema de pesquisa e objetivos: geral e específicos. No entanto, manteve-se o lócus que havia sido projetado inicialmente, no caso, a Enajum.

A partir dos interesses da instituição para a pesquisa de um tema que já havia sido observado como sendo relevante por meio da participação em um projeto de pesquisa para a construção do Planejamento Estratégico e Projeto Pedagógico da instituição, a mesma entendeu como sendo necessária a formalização de um instrumento curricular pedagógico institucional que pudesse subsidiar suas atividades formativas.

Então, uma servidora da instituição também sentiu a necessidade de construir um currículo baseado por competências e que, posteriormente, a instituição acatou a ideia como sendo mais interessante uma matriz curricular que pudesse amparar e sustentar pedagogicamente as práticas educativas da instituição.

O interesse em constituir uma matriz curricular por competências surge então por meio de anseios institucionais na qual, à época, contava com a presença desse pesquisador como estagiário de modo *pro bono*, visando se atualizar sobre as potencialidades formativas voltadas para a formação dos magistrados da Justiça Militar da União (JMU).

A priori, o interesse da pesquisa era descrever e compreender de que modo o ensino remoto na pandemia foi ofertado, operacionalizado e implementado para os magistrados da JMU, mas que, com a proposta de um projeto financiado pela instituição para discutir assuntos curriculares voltados para o desenvolvimento de competências, optamos por mudar o meu objeto de pesquisa para alinharmos as duas pesquisas (a financiada e a do mestrado).

Identificar e sistematizar os elementos curriculares da instituição sempre foi algo que percebi como sendo necessário, pois os documentos de currículo da Enajum são diversos, mas estão dispersos em resoluções, normativos e instrumentos pedagógicos constituídos pela própria instituição.

A instituição tinha receios quanto à instrumentalização de um currículo, pois havia uma visão de que isso acabaria por estagnar e atar suas atividades formativas

a tal instrumento e a mesma não se reconhecia como já detentora de instrumentos curriculares.

Como já dito anteriormente, com a chegada de uma servidora oficial temporária pedagoga das Forças Armadas, a ideia de que a escola precisava ter um documento curricular ganhou mais força e assim foi instituído um Grupo de Trabalho (GT) para se pensar a possibilidade de um currículo oficial. Posteriormente, o GT se tornou parte da pesquisa financiada, contando com as participações do presente pesquisador e da professora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliane Campos Machado.

### 1.1 OBJETO DE PESQUISA

- Investigar os aspectos que sustentam uma matriz curricular por competências e que se adequam ao contexto da Enajum, considerando a dinâmica curricular e aspectos formativos da instituição.

### 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a organização curricular da Enajum a partir das relações desenvolvidas com os sujeitos;
- Analisar como se dá a dinâmica curricular da instituição e se essa está coerente com o referencial teórico sobre o ensino por competências;
- Discutir o conceito de competência na magistratura, investigando seus impactos no processo de ensino e aprendizagem.

### 1.3 PROBLEMA

O problema da referida pesquisa se centra essencialmente em:

- Como ocorre a dinâmica curricular da Enajum e, se necessário for, propor uma matriz curricular por competência que se adeque à realidade escolar da instituição.

## 1.4 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

O presente texto está organizado do seguinte modo: introdução do trabalho, estado do conhecimento, metodologia utilizada na pesquisa, recorte histórico do Superior Tribunal Militar e da Enajum, referencial teórico utilizado para discutir o conceito de dinâmica curricular da mesma instituição, o conceito de competência dentro e fora da magistratura e a análise dos resultados encontrados da dissertação. Segue uma breve descrição de cada um dos tópicos.

A introdução do trabalho visa situar o leitor para compreender a figura do pesquisador, o contexto a qual se refere, como surgiu a ideia de estudar o objeto dessa pesquisa, exemplificação dos objetivos geral e específicos e o problema na qual essa está situada.

O estado do conhecimento se centra em três grandes bancos de dados acadêmicos e uma dissertação de uma integrante do grupo de pesquisa do qual faço parte. São eles: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes): Banco de dados e teses de dissertações, *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) Brasil, Biblioteca Digital Brasileira de Teses Dissertações (BDTD); e o Grupo de Estudo e Pesquisa: Formação, Currículo, Tecnologias e Inovação (GEPFOCTI). Nessa parte do trabalho, optamos por utilizar diversos descritores a fim de “constituir um recorte” sobre o conceito de competência e currículo dentro da magistratura brasileira.

As obras encontradas e analisadas dataram desde 2003 até 2021 (ano dessa etapa da pesquisa), englobando artigos, dissertações e teses. O objetivo nunca foi fazer com base em uma janela de tempo específica, mas sim nas obras que fossem surgindo. É importante enfatizar que a seleção das obras e as análises foram feitas em meses.

A metodologia ancorou-se em Gamboa (2007) para a definição da abordagem histórico-crítica por meio de uma visão qualitativa exposta por Creswell (2010). A estratégia utilizada se centrou principalmente na noção de pesquisa-ação proposta por Thiollent (1986), pois, no projeto, os pesquisadores já tinham vivência na instituição e gozavam de certa intimidade para que não fosse mais uma pesquisa – participante. No entanto, outras estratégias de pesquisa foram utilizadas ao longo do trabalho para a construção de determinadas etapas deste produto.

O contexto histórico se baseou em obras desenvolvidas por alguns dos ministros que passaram pelo Superior Tribunal Militar (STM) e por pesquisadores que objetivavam discutir a história dessa instituição, em especial Barroso Filho (2020), Humig e Borges (2020) e Silva Junior (2022). Sobre a Enajum, o trabalho se baseou essencialmente nas resoluções e normativos veiculados pelo Conselho Nacional de Justiça e pelo STM.

No referencial teórico, o que sustentou a concepção de competência utilizada foi principalmente Zabala e Arnau (2010) ao abordarem as diferentes facetas do conceito de competência no âmbito educacional e profissional. O trabalho também conta com a presença de Fleury e Fleury (2001); Lima, Zambroni-de-Souza e Araújo (2015); e Souza e Biella (2010) e, para a noção de currículo, foi utilizado o trabalho de Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010), principalmente nos aspectos que marcam algumas lógicas curriculares. Nessa parte, o trabalho também conta com o suporte de outros autores, como Franco (2012), Libâneo (2005) e Souza e Biella (2010).

Da análise dos resultados, buscou-se discutir como se deu o processo de construção das matrizes, desde sua versão piloto até a que está presente enquanto produto técnico da presente matriz, retomando o processo dialético que ocorreu durante os encontros do GT (PAULO NETTO, 2011) e um currículo que havia ficado estritamente técnico em razão de se basear essencialmente nas competências profissionais (RASCO, 2011).

Por ser um projeto atrelado a uma pesquisa financiada por outra instituição, o cronograma desta dissertação em muitos momentos esteve atrelado aos prazos estipulados pela Enajum. Todavia, reforça-se que em diversas oportunidades foi salientado que após a qualificação o projeto que foi desenvolvido seria revisto, caso necessário fosse (e foi). Segue um modelo do cronograma estipulado organizado por atividades e semestres:

Quadro 1 – Cronograma da Pesquisa

<b>ATIVIDADES</b>	<b>2º/2021</b>	<b>1º /2022</b>	<b>2º/2022</b>
Estado do conhecimento – momento 1	X		
Reunião com o GT da Escola para alinhamento do plano de ação – momento 2 e 3	X		
Observações participantes 1 (equipe de psicologia) e análise documental – momento 4	X		
Elaboração de um referencial teórico – momento 5	X		
Análise dos dados da observação participante 1 – momento 6		X	
Reunião do primeiro semestre de 2021 com a Enajum – momento 7 e 8		X	
Apresentação das proposições interventivas – momento 9		X	
Reunião terceiro semestre – momento 10			X
Apresentação dos resultados finais da pesquisa e das ações de intervenção – momento 11			X
Seminário Final – momento 12			X
Criação do Grupo de pesquisa – momento 13			X
Elaboração e apresentação do relatório final – momento 14			X

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

## 2 ESTADO DO CONHECIMENTO

O presente Estado da Arte ou Estado do conhecimento, contou com a utilização de 3 (três) bancos de dados acadêmicos e 1 dissertação de mestrado de uma integrante do grupo de pesquisa do qual fazemos parte, o Grupo de Estudo e Pesquisa: Formação, Currículo, Tecnologias e Inovação (GEPFOCTI), coordenado pela professora Prof.<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Liliane Campos Machado, já que o trabalho dela foi defendido depois do período da pré-análise, mas que soma para o nosso trabalho.

Os bancos de dados selecionados foram os repositórios da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: Catálogo de Teses e Dissertações (Capes) e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) versão Brasil. Essa parte do trabalho foi realizada ao longo de meses, as obras encontradas dataram de 2003 até 2021 (ano dessa etapa da pesquisa), englobando artigos, dissertações e teses. Não houve justificativa para este recorte temporal, o que se buscou foi apenas a correlação de temas e assuntos que poderiam ser entrelaçados para sustentar a presente dissertação. A análise dessa etapa está dividida da seguinte maneira: Estado do conhecimento, metodologia, análise das obras encontradas nos repositórios de maneira individual e resultados obtidos. A pesquisa inicial para a construção desta parte do trabalho pode ser considerada confusa para um pesquisador ávido e veterano na análise de trabalhos científicos, no entanto, é necessária compreensão, pois o problema de pesquisa à qual meu trabalho está ligado não proporcionou nenhum resultado em nenhum dos 3 (três) repositórios. Esse item do trabalho foi frustrante, mas previsível, em razão da ideia de uma matriz curricular por competências ser algo pouco utilizada em escolas de magistratura (não sendo encontrado nada semelhante ao referido objeto) e menos ainda, divulgado, dentro das Escolas de Magistraturas (ou pelo menos não divulgado cientificamente).

Tendo exposto sobre o estado do conhecimento, cabe agora adentrar sobre as estratégias metodológicas para essa etapa do trabalho, que por vezes, possuiu métodos específicos apenas para este momento da pesquisa.

## 2.1 METODOLOGIA PARA O ESTADO DO CONHECIMENTO

O que se buscou foi analisar o conteúdo das obras selecionadas seguindo alguns dos pressupostos dessa estratégia analítica, se baseando no que se espera de tal método para a análise dos documentos, em especial, nas regras da homogeneidade, hipóteses (formuladas no decorrer da análise exploratória) e a regra dos índices (FRANCO, 2008).

São feitas diversas referências em diversos momentos da obra supracitada, trazendo que a análise de conteúdo não se restringe a uma visão simplista de análise descritiva do conteúdo, pois para que esse método seja empregado de maneira a tornar o trabalho mais “rico”, epistemologicamente falando, é necessário que o pesquisador que irá manejar tal prática possua um aprofundamento teórico para ser capaz de fazer inferências precisas, permitindo interpretações ocultas e mais profundas dos discursos analisados, ficando mais evidente no seguinte trecho:

Produzir inferências é, pois, *l'raison d'être* da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas (FRANCO, 2008, p. 30).

Com base no que está posto, fica nítida a relevância do papel de se realizar inferências que podem ser mediadas pelo princípio da comparação, algo que fora feito, mas que possui suas fragilidades. As ressalvas aqui feitas são no intuito não de dizer que o trabalho está empobrecido, muito pelo contrário. Há uma necessidade de deixar claro como fora feito e as dificuldades encontradas em conciliar tal método com essa parte do trabalho, partindo de uma abordagem fenomenológico-hermenêutica que, segundo as palavras de Gamboa (2007, p. 137):

As abordagens fenomenológico-hermenêuticas desenvolvem o processo começando pela parte (o símbolo, o gesto, a expressão, a palavra, a frase, o texto, ou seja, as diversas formas concretas de manifestação do fenômeno) e caminham em direção da recuperação progressiva do todo (por exemplo, a palavra na frase, a frase no parágrafo, o parágrafo no texto e o texto no contexto). O conhecimento se realiza quando captamos o significado dos fenômenos e desvelamos seus verdadeiros sentidos, recuperando (de forma também rigorosa) os contextos onde cada manifestação se articula com outras expressões, formando um todo compreensivo.

É com base nesse movimento que se buscou a descoberta dos fragmentos das diferentes partes, visando uma recuperação (ou construção) de uma lógica conceitual, na tentativa de desvelar os fragmentos curriculares que puderam contribuir e auxiliar na consolidação da matriz curricular por competências para os magistrados da Justiça Militar da União. Então, é importante reforçar, com base em uma abordagem fenomenológica-hermenêutica, a busca por construir sentido de diferentes documentos que se complementam e contribuem para o esforço do referido estudo.

No entanto, apesar de ter se pautado segundo tal lógica analítica, a análise carece de algumas operacionalizações. A primeira delas pode ser pontuada como uma dificuldade de melhor se aprofundar no tocante às matrizes curriculares, pois isso demanda conhecimento amplo sobre o assunto, além de teorias pedagógicas em sua profundidade, aprofundamento teórico no conceito de competências educacionais e específicas para magistrados e, principalmente, na categorização dos documentos analisados. Neste último campo entra uma escolha no molde da redação, pois como foram utilizados diferentes conjuntos de descritores para tentar realizar uma busca mais ampla e que se complementam em certo nível e relevância, optou-se por elaborar uma junção de diferentes obras que tratam, por vezes, de temas específicos, mas que conversam com o objeto em discussão, logo, categorizar essas obras foi um desafio.

Dos descritores, nenhum resultado foi obtido utilizando os que foram selecionados inicialmente, são eles: “Escola de governo”, “Matriz Curricular por competências” e Magistratura. Utilizamos o operador booleano “AND” quando necessário, pois algumas plataformas já possuem o recurso de adicionar mais de uma busca conectando os descritores iniciais com os demais, assim, fazendo a função do AND. Caso tivesse sido escolhido por seguir à risca os descritores estabelecidos inicialmente, o estado do conhecimento daria seus resultados como conclusivos e sendo uma pesquisa inovadora.

No entanto, se buscou a ampliação da busca para estudos mais abrangentes e que no final poderiam ser utilizados para a construção de uma “colcha de retalhos” (não no sentido pejorativo) e de modo que se completem. Por exemplo, foi pesquisado “Matriz Curricular” AND Competência que retornou estudos de diferentes áreas, propiciando não só uma análise mais sistemática do conceito de competência, suas diferentes vertentes e matrizes teóricas, mas também ideias críticas ao ensino por competência em diferentes áreas como do direito, do ensino profissionalizante e na área da medicina.

Outro conjunto de descritores utilizados foi Competência *AND* Magistratura. Essa pesquisa retornou diversos documentos norteadores importantes para a consolidação e compreensão de competências gerais dos magistrados, competências iniciais que se esperam desses, tendências pedagógicas educacionais na qual esse sujeito está inserido até envergar a toga e, ainda, matrizes de competências construídas por esses pesquisadores com base em seus estudos. Outro conjunto de descritores utilizados que retornaram resultados foi Currículo *AND* Competência que trouxeram diferentes documentos, todos importantes para leituras posteriores (durante a construção do objeto), mas que apenas uma foi verdadeiramente significativa e que foi de importante contributo para a referida dissertação.

É por isso que a presente construção dessa parte do trabalho pode parecer confusa em razão de que, apesar da proposta do estado da arte não estar sendo efetivamente contemplada, acredita-se que a pesquisa do que se tem escrito é uma importante parte do trabalho e que definitivamente esses trabalhos utilizados na construção do estado do conhecimento foram necessários para a compreensão dos conceitos de Matriz Curricular por competência, magistratura brasileira e, posteriormente, na construção da Matriz Curricular por competências para Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados da Justiça Militar da União (Enajum).

### **2.1.1 Biblioteca Digital Brasileira De Teses E Dissertações (BDTD)**

Um dos bancos de dados utilizados para sustentar e contribuir na construção do estado de conhecimento foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) por possuir um acervo considerável (709 mil documentos em 2021), englobar diversas instituições (127) e por disponibilizar essas pesquisas em formato digital - algo que por si só pode não ser visto como um diferencial, mas que em um contexto de pandemia (2020, 2021, 2022) passa credibilidade por ser uma das finalidades do referido repositório.

A pesquisa realizada na BDTD ocorreu no dia 01 de agosto de 2021 por meio do campo de busca com base em “títulos” e utilizando diferentes combinações de descritores (já que os definidos inicialmente não nos voltaram nenhum resultado). Então, houve a necessidade de variar e utilizar mais operadores e, mesmo assim, não se obteve resultados. Foram utilizados: “Matriz Curricular por competência” *AND*

“Escola de Governo” AND “Escola de Magistratura” = Nenhum Resultado (NR); “Escola de Magistratura” AND “Matriz Curricular” AND Competência = NR; “Matriz Curricular” AND Magistratura = NR; Magistratura AND “Matriz Curricular” AND Competência = NR.

Com base na desesperança de não encontrar nada sobre o referido problema e, mesmo sabendo que não encontrar nada também é um resultado, abrangeu-se a pesquisa para novos descritores na tentativa de encontrar trabalhos distintos, mas que se completariam na proposta da pesquisa. Utilizando os descritores “Matriz Curricular” AND “Escola de Governo” foram encontrados 02 resultados, mas que não serviram para o trabalho; para Competência AND Magistratura foram retornadas 24 obras, sendo que apenas 07 dessas possuíam termos relevantes para uma análise preliminar, contudo delas apenas 03 foram selecionadas como sendo importantes por meio da leitura das palavras-chaves e dos resumos.

Em momento posterior, após a leitura de uma das teses, uma dissertação da mesma autora se mostrou relevante para um maior entendimento sobre o que já fora pesquisado sobre o tema, enquanto outras das que foram selecionadas pelo resumo inicialmente foram excluídas após a leitura do sumário, totalizando três trabalhos que possuem relevância para o estado do conhecimento da referida pesquisa.

Quadro 2 – Obras pesquisadas na BDTD, 2021

AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	ANO
PASSOS, Daniela Veloso Sousa.	Concurso público e transformações no judiciário brasileiro: o modelo de seleção e as novas competências para o exercício da magistratura	Dissertação (Mestrado)	2013
PASSOS, Daniela Veloso Sousa.	Concurso público para a magistratura: repensando o modelo de seleção e o papel dos juízes na democracia brasileira	Tese (Doutorado)	2018
BRITO, Ilma Ferreira de.	Do concurso à toga: o recrutamento e a seleção de juízes no Brasil e na França	Tese (Doutorado)	2020

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Passos (2013), por meio de sua dissertação, contribui para a compreensão da magistratura a nível histórico no Brasil e sua relação com Portugal, com os processos seletivos e sua transformação até os que costumeiramente regem os sistemas de

ingressos nessa modalidade, por meio do modelo de Civil Law e das competências essenciais para os magistrados. Também são trazidos os principais movimentos históricos até a criação da Enfam e do Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

A autora mapeou uma matriz de referência por competências com base em documentos, entrevistas com os magistrados, diretrizes, websites, resoluções da Enfam e do CNJ e, por fim, analisa as diferentes respostas dos magistrados sobre o processo seletivo para ingresso na carreira judicante e as competências que estão postas nesse.

Os principais autores que sustentam a noção de competência que estão presentes nesse trabalho são Le Boterf (2003) e Perrenoud (2013) (*apud* PASSOS 2013) por meio da tríade relacional dos conhecimentos, habilidades e atitudes. Os principais contributos do referido trabalho são a presença de um modelo formativo por competências visando uma aprendizagem significativa; visão sistemática do modelo formativo baseado em memorização que os magistrados estão imersos até o ingresso na magistratura; forte presença de um investimento formativo em uma perspectiva humanística; criação dos dois principais órgãos de relevância para as Escolas de magistraturas (Enfam e CNJ) por meio da Emenda Constitucional nº45/2004; e, por fim, a análise histórica da magistratura no Brasil, trazendo a necessidade dessa futura dissertação abordar o caráter histórico da Justiça Militar da União que é uma área judicante pouco conhecida pela sociedade civil.

Passos (2018), agora em sua tese, aborda uma análise mais sociológica (Bordieu) e construtivista (Piaget) no processo de seleção e desenvolvimento de competências na magistratura, tendo como sua principal referência Pierre Bordieu e sua teoria dos diferentes capitais que permeiam a vida social, mas claro, com foco na magistratura. A autora, nessa obra, aborda um conceito de competência mais abrangente trazendo para além de Le Boterf e Perrenoud, também Quintana, Zarifian, Zabala e Arnau e outros mais.

São apresentados os principais autores críticos ao ensino por competências no Brasil e suas principais razões, como Chauí (2016), Duarte (2001) e Derisso (2010) (*apud* Passos 2018) e, em oposição, a autora faz uma defesa da abordagem do ensino por competências. Nesse aspecto, é consideravelmente um trabalho mais “rico” do que a sua dissertação (e não poderia ser diferente em razão dos diferentes níveis), trazendo não só a competência em si, mas apresentando noção curricular mais elaborada, contexto histórico e sua relação com os grandes intervencionistas de tal

modelo, diferentes noções de competência, polissemia do termo, críticas à abordagem por competência e defesa.

No aspecto histórico, o trabalho continua sua abrangência ainda mais aprofundado, tendo como um dos destaques os aspectos formativos durante o regime militar 1964 (ou golpe civil-militar de 64), despertando mais uma vez para a necessidade de um recorte histórico dos aspectos formativos que sustentavam a prática judicante dos magistrados da JMU durante tal período.

Outro ponto relevante do trabalho é o destaque para os impactos dos “cursinhos” preparatórios para o processo seletivo por meio de concurso público no magistrado e a capacidade desses cursos em moldar os perfis dos seus membros ao estudar e consolidar práticas pedagógicas com base em certames que, muitas vezes, são elaborados por instituições privadas não ligadas ao tribunal do concurso.

O trabalho traz a experiência de conhecer o Centro de Estudos Judiciários em Portugal, descrevendo algumas práticas formativas da instituição e sua participação no processo seletivo dos magistrados. Para não estender mais, apesar do trabalho se tratar das competências visando um comparativo entre o que se espera do cargo por meio dos normativos e o que se avalia nos processos seletivos para o cargo de magistrado no Brasil, os contributos desse trabalho para a pesquisa são extremamente relevantes, pois apontam para instituições de destaque de análise (Enfam e o Conselho Nacional de Justiça), competências na magistratura por meio da análise documental, pesquisa e processo histórico e o aprofundamento nos modelos formativos que acabam por consolidar os processos de ensino e aprendizagem dos magistrados com vista à aprovação em concursos públicos.

O trabalho de Brito (2020) contribui no tocante à participação das escolas de magistraturas nos diferentes processos seletivos, em especial, fazendo um comparativo com a Escola Nacional de Magistrados da França (*École Nationale de la Magistrature* – ENM) e perpassa também desde os aspectos fundantes das Escolas de magistraturas (no plural, pois são mais de uma e de diferentes ramos) no Brasil, seus processos formativos e discorrendo de maneira exemplar sobre o papel da Enfam em regulamentar às demais escolas que estão sob seu regimento.

A pesquisa de Brito (2020, p. 10) em seu resumo cita

Evidenciou-se a necessidade de adequá-lo a partir da centralização em um único órgão responsável pela construção do perfil de juiz, da construção de matrizes de competências para mapear os saberes, habilidades e atitudes

que devem compor o *ethos* da magistratura, além do método mais adequado para selecionar magistrados.

Contudo, não foi possível identificar nenhuma matriz de competências para a magistratura no trabalho, o que não ficou claro se foi uma proposição do que deve ser feito ou se sugere readequação do que já se tem. No entanto, acredita-se que isso possa ser compreendido como uma proposição, pois perto do final da sua tese, há o seguinte trecho

Estabelecer uma matriz básica de competências para a magistratura brasileira, por meio do mapeamento das funções atribuídas ao juiz. Esse trabalho deverá ser compartilhado entre a ENFAM, o CNJ, as escolas da magistratura, 160 corregedorias gerais de justiça estaduais e conselhos da magistratura, para que haja um alinhamento estratégico na construção de uma matriz de competências para o perfil do juiz, respeitando as especificidades regionais (BRITO, 2020, p. 159-160).

O trabalho faz um recorte da estrutura hierárquica dos tribunais judiciários e seus papéis, onde, diga-se de passagem, foi um dos únicos trabalhos em que a Escola Nacional de Aperfeiçoamento de Magistrados da Justiça Militar da União aparece já como Enajum. A escola recebeu esse nome em 2015, sendo conhecida anteriormente como Centro de Estudos Judiciários da Justiça Militar da União (CEJUM) em 2009. O trabalho enfatizou a importância da ética dentro da magistratura, trazendo documentos norteadores (Lei Orgânica da Magistratura Nacional – Loman – e o Estatuto da Magistratura), além de contribuir para uma visão histórica do poder judiciário.

No tocante à questão da competência, o trabalho pouco soma em um possível aprofundamento teórico sobre o assunto, ficando em uma esfera basilar que difere do senso comum, pois não é na base do achismo. O trabalho da Brito é um importante referencial, pois para se pensar uma matriz curricular por competências não basta saber o que é competência.

O compilado dos resultados obtidos nesse banco de dados e dos demais que virão à ser analisados, podem ser encontrados no final do estado do conhecimento.

### **2.1.2 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes): Catálogo de Teses e Dissertações**

O Banco de Teses e Dissertações da Capes foi escolhido e utilizado no dia 06 de setembro de 2021 para compor o acervo de pesquisa do referido Estado do

Conhecimento em razão do amplo reconhecimento acadêmico que a instituição possui, sendo uma importante contribuinte para a difusão do saber científico dos mais diferentes segmentos educacionais.

Os descritores utilizados nessa etapa são os mesmos utilizados na BDTD e na SciELO, sendo que a combinação de “Matriz Curricular” *AND* “Escola de Governo” retornou um resultado relevante, mas que foi excluído após a leitura do seu resumo. Já a junção de “Matriz Curricular” *AND* Competência retornou 38 resultados, sendo que desses, 09 foram selecionados por meio do resumo, e 05 foram eliminados posteriormente por meio de uma leitura inicial, restando apenas 04.

Os descritores Currículo *AND* Magistratura, retornaram 06 obras das quais apenas 01 foi utilizada em razão da necessidade do trabalho. Sendo assim, desse banco de dados aproveitamos um total de cinco pesquisas que contribuem para a referida dissertação.

Quadro 3 – Obras pesquisadas na Capes, 2021

AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	ANO
RAMIREZ, Paulo	Uma estratégia para melhoria da formação de competências para o profissional de nível técnico na área de gestão	Dissertação (Mestrado)	2003
ANTUNES, Flávia Souza	Desenvolvimento de competências em instituições de ensino de nível técnico.	Dissertação (Mestrado em Administração)	2009
OLIVEIRA, Marizete da Silva	Formação docente no âmbito da magistratura: um debate curricular	Dissertação (mestrado)	2014
VALENTE, Ana Augusta Motta Oliveira	Matriz de competências para programas de residência médica em endocrinologia e metabologia	Dissertação (mestrado em Educação)	2017
CRUZ, Zonia Maritza Reys	Construção e implementação da matriz de competência da interação ensino serviço e comunidade do curso de medicina da Universidade Federal do Amapá 2015-2016	Dissertação (mestrado em Ciências da Saúde)	2017

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Ramirez (2003) segue uma lógica interessante de abordar o desenvolvimento de competências e o ensino para a mesma, pois concilia os estudos de Perrenoud sobre a construção de competências com a teoria das “Inteligências Múltiplas”, de

Howard Gardner com alguns normativos como a LDB, o Decreto nº. 2208 Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Ministério da Educação (MEC) e os Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico de 2000. Os pontos fortes do trabalho de Ramirez são a capacidade de conceituar detalhadamente o conceito de competência (saberes/conhecimentos, habilidades e atitudes), o caráter histórico do desenvolvimento de competências, crítica à lógica do desenvolvimento de competência que estava posto em sua época e o casamento dessa prática educacional com a teoria das inteligências múltiplas de Gardner.

Ramirez detalha a realidade contextual econômica competitiva na qual o ensino por competências se instaura no Brasil, deixando margem para uma visão óbvia dos motivos pelos quais tal modalidade é tão duramente criticada por educadores que partilham de uma visão mais histórico-crítica. Nessa lógica, o referido autor faz uma abordagem relevante quando investiga que o Estado Brasileiro, muitas das vezes, investiu recursos fortemente em escolas técnicas para prover interesses de empresas privadas que buscam mão de obra profissional cada vez mais qualificada e capaz de lidar com as adversidades do dia a dia do ambiente laboral dinâmico (que pode ser compreendido como uma marca de um contexto profissional globalizado), enquanto o setor de empresas privadas, por sua vez, jamais investiu tão pesado para atender uma demanda que, em uma visão “simplista” <sup>1</sup>, é de interesse deles (RAMIREZ, 2003, p.11).

Há também o elemento contextual, político, ideológico e histórico do ensino para o desenvolvimento de competências e que pode ser compreendido como um elemento chave quando o autor emprega que cabe aos diferentes sujeitos reinterpretar e construir novos significados com base nas diferentes filosofias e visão de mundo (RAMIREZ, 2003, p. 16).

O conceito de inteligências múltiplas abordado no trabalho é importante por ser uma teoria pedagógica que está presente no Projeto Pedagógico (2020) da própria Enajum. Sendo assim, compreender a matriz curricular de ensino por competências abarcando tal teoria educacional é uma experiência relevante para o trabalho que foi

---

<sup>1</sup> A visão simplista se refere aos ganhos que o Estado também recebe ao investir no setor privado, pois quando o há esse investimento está sendo gerado emprego, riqueza, ascensão social e minimizando desigualdades sociais que é fruto do sistema capitalista. Então, de certo modo, em um contexto capitalista global como o do século XXI, investir em um campo de formação que atenda interesses do mercado do trabalho pode ser considerado como uma investida compreensiva, desde que o Estado e o Setor Econômico Privado funcionem como uma “via de mão dupla”.

feito e o autor expressa precisamente a essência do interesse da Escola com os objetivos do referido trabalho.

A escola como agente do currículo para o aluno deve ajudar a combinar as diferentes opções de inteligência, os objetivos e interesses dos alunos aos currículos e aos diferentes estilos de aprendizagem, isto é, combinar cada aluno com o modo de aprendizagem mais confortável para ele, o que seria possível com grupos menores de alunos.

O currículo, na visão alternativa de educação de Gardner, deve ser um currículo aberto. A função da escola é intermediar o currículo preestabelecido por programas educativos oficiais aos interesses dos alunos. Articular ao currículo oficial, disciplinas ou temas que sejam de interesse da escola e dos alunos. A organização de um conjunto nuclear de disciplinas ao qual seriam adicionados temas de interesse dos alunos a serem trabalhados por diferentes professores (RAMIREZ, 2003, p. 33)

A escola preza, reconhece e tem interesse em tal teoria educacional quando aliada com os objetivos de uma lógica curricular por competência. Tal teoria ganha um dimensionamento ainda maior, pois se entende, com base em Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010), que o conceito de competência está atrelado a uma família de situações que não são iguais, mas que buscam a verossimilhança com situações reais e que podem surgir de diferentes maneiras e em diferentes contextos.

Então, o sujeito não pode ser considerado incompetente em razão de uma única prática na qual ele possa não ter atendido os requisitos necessários, já que ele pode ser competente em serviços de outra natureza. Como exemplo, podemos ter um magistrado da JMU que lida muito bem com a prática judicante, mas que possui dificuldade elevada com a prática administrativa inerente ao cargo, ou, um magistrado que é um excelente gestor, excelente judicante, mas que não consegue contribuir com a formação de seus pares por não possuir habilidades socioemocionais, pedagógicas e outras mais.

Esses exemplos não tornam o magistrado competente ou incompetente, mas compreende que esse só poderá ser avaliado mediante aos critérios e indicadores estabelecidos para o contexto e os recursos que ele deverá mobilizar.

O trabalho de Ramirez apresenta uma matriz curricular organizada por meio de competências, habilidades necessárias e as bases tecnológicas necessárias, mas que não corresponde ao que era esperado pela Enajum.

Antunes (2009) buscou construir uma Matriz Curricular por Competência para o ensino técnico profissionalizante, abordando desde instituições propriamente da educação profissional de nível técnico até aquelas integradas ao ensino médio.

O trabalho é um subproduto do programa PRIORIDADE RIO, no Estado do Rio de Janeiro. O referido estudo é importante, pois estabelece um diálogo direto com a formação para o desenvolvimento de competências voltadas para o mercado de trabalho e, em especial, um extrato histórico da noção da competência e sua ligação com os setores “produtivistas”, dentro de uma lógica capitalista. Autores como Fleury e Fleury; Le Boterf; Perrenoud e Zarifian e são, mais uma vez, os “pilares” que sustentam a ideia conceitual e prática do que vem a ser a formação para o desenvolvimento de competências e competências profissionais.

Um dos pontos fortes do trabalho de Antunes que serve como ponto de partida para análise é quando ela estabelece um retrato histórico por meio dos estudos de Fleury e Fleury (2000) (*apud* ANTUNES, 2009) dos modelos industriais de produção que estavam instaurados e amplamente difundidos e o contrapondo com o modelo de produção japonês. Os autores, citando e partindo de Zarifian *et al.* (1991), é demonstrada a polivalência para combinar competências de diversas áreas para o exercício de determinada função, presentes nos operários japoneses.

Essa visão da polivalência na mobilização de diferentes saberes para uma atitude competente em uma situação profissional pode ser considerada por alguns como o grande trunfo da formação voltada para o desenvolvimento de competências, já que deixaria os empregados mais aptos frente às demandas dos empregadores. Todavia, há fortes ressalvas a essa lógica, uma vez que ela tende a ser uma via de mão única em que o único beneficiado será o empregador.

Outro aspecto é a evidência constatada na pesquisa de que há uma falta de formação para a pedagogia por competências no corpo docente das instituições pesquisadas (ANTUNES, 2009). Esse é um ponto formativo que se acredita também haver dentro do corpo docente de magistrados da JMU. Portanto, um dos produtos do projeto do qual essa dissertação está diretamente atrelada é a capacitação dos magistrados por meio de uma atividade formativa de 20h, para operacionalização da matriz curricular por competências que foi construída.

O trabalho da Oliveira (2014) pode ser considerado o expoente mais significativo presente nesta etapa, pois são discutidos aspectos formativos, os principais órgãos e normativos que regem as diretrizes pedagógicas dos magistrados, além de fazer um aprofundamento curricular significativo quando se trata da formação de magistrados e, em especial, da figura dos formadores.

O trabalho pode não conversar sobre uma matriz curricular por competências ou, muito menos, tratar do desenvolvimento de competências como seu problema de pesquisa, no entanto, esses campos são abordados ao longo do trabalho e contribuirão para a construção da matriz curricular por competências da Enajum.

A autora dialoga diretamente com a figura do formador e com os próprios formadores da Enfam, trazendo aspectos significativos que devem ser levados em consideração quando se trata de construir uma matriz curricular, por exemplo, tempo de dedicação para docência, relevância em ser docente para os magistrados, carga de trabalho exacerbada desse formador em razão das tecnologias digitais (que, de certo modo, amplia a jornada de trabalho) e a necessidade de haver um currículo prescrito para esses magistrados.

Compreender quem é esse formador, sua relação com a prática docente, os motivos pelos quais leciona; sua formação, mesmo possuindo notório saber em sua área (SANTOS, 2011 *apud* OLIVEIRA, 2014); os empecilhos da profissão docente para os magistrados e gerar atratividade por tal prática são informações fundamentais para construir uma base curricular que terá uma aplicação prática. Em seus conclusos, a autora traz a seguinte informação que pode ser um dos principais pontos encontrados em sua pesquisa

O estudo sinalizou a necessidade de um currículo oficial, prescrito, flexível, contextualizado nas necessidades formativas dos docentes-magistrados que apontaram para saberes de cunho docente-judicante. Tal ação poderá ser concretizada com as contribuições deste trabalho e tessituras, nos cenários institucionais, de um Projeto Pedagógico Acadêmico Profissional integrado por conteúdos/temáticas que contemplem a especificidade do conhecimento jurídico e pedagógico (OLIVEIRA, 2014, p. 144).

Com base no que foi posto, compreende-se que seu trabalho cumpriu com os objetivos propostos e continua a contribuir, já que está presente nessa dissertação e na construção da matriz curricular da Enajum.

Valente (2017), em sua dissertação, foi precisamente cirúrgica, já que seu trabalho é relativamente curto em quantidade de páginas (53), mas de uma abrangência e aplicabilidade significativas. O trabalho trata da elaboração de uma matriz de competências para os programas de Residência Médica em Endocrinologia e Metabologia.

Apesar de a autora ter chamado de “matriz de competências”, o trabalho contou com o aprofundamento nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Medicina e há uma lógica curricular formativa no que está posto dentro

dessa matriz, já que, em um segundo momento, ela exemplifica os motivos pelos quais tais competências são importantes para o residente. Um movimento que deve ter demandado um esforço significativo foi, provavelmente, buscar contribuição de seus pares da referida área para construir e validar tal matriz.

Esse exercício em si é deveras valioso, pois havia uma matriz por competências construída inicialmente a partir de sua pesquisa, mas que sofreu alterações - competências com discordância superior a 10% (VALENTE, 2017) - ao longo do processo e que foram validadas no decorrer do desenvolvimento. A matriz foi dividida em competências consideradas pré-requisitos para o cargo; as essenciais; as desejáveis e as avançadas. Esse modelo de matriz é interessante, mas não é muito explicativo. Mesmo que a autora tenha feito isso em uma segunda etapa de sua dissertação, acredita-se que poderia ter sido mais detalhado durante o quadro de demonstrativo.

Cruz (2017), em sua dissertação, se propôs a elaborar uma matriz curricular por competências para que fosse operacionalizada no curso de medicina da Universidade Federal do Amapá. O trabalho de Cruz contribui com o entendimento do que é uma matriz curricular baseando-se na definição de Matriz presente no Dicionário Eletrônico Aurélio (2004) e de currículo. Não obstante, a autora traz o elemento das matérias como sendo a materialização dos componentes que devem compor o currículo, sendo uma lógica curricular que não se espera para a Enajum. A autora traz também em sua matriz um curso desenvolvido por eixos temáticos e a metodologia ativa, enquanto na Enajum optou-se pela metodologia participativa.

A ideia de eixos temáticos é interessante, pois a partir da construção dos eixos é possível descrever melhor o que se espera dos discentes para que atinjam os objetivos propostos naquele eixo temático. A matriz curricular por competências elaborada pela referida autora se organizou da seguinte maneira: competência que se espera, metodologia que será utilizada e avaliação correspondente para aferir desenvolvimento de tal competência. Essa ideia de matriz é interessante, uma vez que estabelece a competência que se pretende desenvolver, quais metodologias o formador poderá utilizar para se alcançar esse objetivo e o tipo de avaliação que possibilitará a aferição do mesmo.

### 2.1.3 Scientific Electronic Library Online (SciELO) Brasil

Ao utilizar a SciELO Brasil no dia 03 de setembro de 2021, buscou-se artigos que abordassem a temática matriz curricular por competências. A plataforma foi selecionada em razão de ser amplamente difundida no meio acadêmico como uma excelente base de dados de artigos e periódicos científicos sobre os mais diferenciados temas. Por ser internacional, optou-se em utilizar a sua versão brasileira devido aos interesses da pesquisa.

Dos descritores que foram utilizados nas demais plataformas anteriores, apenas os descritores “matriz curricular” *AND* Competência retornaram resultados, sendo um total de 09 estudos. Porém, apenas 04 foram selecionados, por meio de seus resumos para essa etapa da pesquisa.

Quadro 4 – Obras pesquisadas na SciELO Brasil, 2021

AUTOR	DOCUMENTO	NÍVEL	ANO
NAGHETTINI, Alessandra V. <i>et al.</i>	Quebrando barreiras: integração do currículo de pediatria a partir da criação de uma matriz de competências	Artigo acadêmico	2011
TONHOM, Silvia Franco da Rocha <i>et al.</i>	Indicadores de Avaliação do Cuidado Individual: Subsídios para a Formação Médica Orientada por Competência	Artigo acadêmico	2014
VIEIRA, Leila Maria <i>et al.</i>	Formação Profissional e Integração com a Rede Básica de Saúde	Artigo acadêmico	2016
FERREIRA, Marcelo José Monteiro <i>et al.</i>	Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Medicina: oportunidades para ressignificar a formação.	Artigo acadêmico	2019

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Naghattini *et al.* (2011) discutem uma experiência sobre a integração do currículo de pediatria a partir da construção de uma matriz curricular por competências. É discorrido sobre o impacto das DCN no curso de graduação de medicina e a nova visão de profissional da saúde que se espera ao se estabelecer com o desenvolvimento de competências. Nesse artigo, é possível encontrar alguns

sinalizadores importantes como a questão de não bastar o mapeamento ou dizer que é necessária uma formação voltada para o desenvolvimento de competências, mas também há de se explicitar o “como” desenvolvê-las.

É apresentado um Currículo Baseado em Competências (CBC) pautado em objetivos de aprendizagem, o que remete à lógica curricular da Taxonomia de Bloom (NAGHETTINI *et al.*, 2011). No entanto, o eixo que mais impacta para a presente dissertação é a advertência ou chamada de atenção para participação da comunidade escolar na elaboração de um documento pedagógico para que, assim, evite deste ser não aplicado ou ser “engavetado”.

Tonhom *et al.* (2014) não só apresentam uma experiência sobre uma matriz curricular por competência, como apresentam indicadores de avaliação. A polissemia do termo competência é algo que também aparece no escrito (TONHOM *et al.*, 2014), denotando um consenso entre os diferentes estudos analisados aqui sobre a difusão dos conceitos que há sobre competência. A questão dos indicadores de avaliação no tocante ao currículo por competências pode ser observada nos seguintes trechos.

A definição do termo “indicador”, do ponto de vista científico, varia pouco de um autor para outro. Em geral, os pesquisadores consideram que os indicadores constituem parâmetros quantitativos e qualitativos que servem para detalhar se os objetivos de uma proposta estão sendo bem conduzidos (avaliação de processo) ou foram alcançados (avaliação de resultados). Na área educacional, este termo reveste-se de especial importância por nortear os estudantes em termos de cumprimento de objetivos e, no caso de currículos organizados para o desenvolvimento da competência profissional, em termos de realização de tarefas e cumprimento dos desempenhos. Em vista disso, é necessário que os indicadores sejam especificados, normalizados, produzidos com regularidade, decididos por consenso de grupos e instituições, e disponibilizados publicamente (TONHOM *et al.*, 2014, p. 332).

Essa definição do termo indicador e o impacto dela no âmbito curricular é o principal contributo do referido artigo para a dissertação por ser uma das preocupações basilares na construção da Matriz Curricular da Enajum.

Vieira *et al.* (2016) refletem sobre a formação profissional por competências e a integração com o ambiente laboral, no caso da rede básica de saúde, apresentando uma reestruturação curricular com foco na avaliação da aprendizagem. Os autores fazem uma inserção do leitor em como se deu esse processo de “mapear” (entre aspas, pois não foi o termo propriamente utilizado no artigo) e alertam para uma formação que se atente para um profissional que estará em constante processo de

aprendizado frente às necessidades das transformações do mundo moderno (VIEIRA *et al.*, 2016).

O artigo em si não possui tantos pontos relevantes para a presente dissertação, mas contribui para sustentar a ideia inicial de uma matriz que se baseie no mapeamento das competências e que propicie uma constante atualização dos discentes, já que seus saberes não serão estanques, sendo que essa não é uma realidade apenas da área da saúde ou da magistratura, mas de praticamente todas as áreas no contexto laboral capitalista global.

Ferreira *et al.* (2019), apesar de ser o artigo mais extenso dentre os analisados, é o que menos soma na compreensão curricular por competência por ser um artigo que trata de tópicos específicos para quem é da área da saúde. Em especial, esse artigo conversa com a presente dissertação somente pela necessidade de uma formação mais humanista do futuro médico em relação ao seu contexto profissional. Essa formação está diretamente ligada à magistratura também, já que ela é um dos eixos formativos que está presente em diferentes diretrizes formativas para a prática judicante e, até mesmo, no projeto pedagógico da Enajum.

#### **2.1.4 Grupo de Estudo e Pesquisa: Formação, Currículo, Tecnologias e Inovação (GEPFOCTI)**

O GEPFOCTI é um grupo de estudos composto por profissionais da educação, professores, graduandos, mestrandos e doutorandos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da professora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliane Campos Machado. No grupo são realizadas reuniões quinzenais para discutir artigos e assuntos acadêmicos relacionados às quatro linhas presentes no nome do grupo: Formação, Currículo, Tecnologias e Inovação. Ele conta com discentes que pesquisam com profundidade em cada uma das linhas, mas realizando e integrando as demais áreas em seus estudos e escritos acadêmicos por meio da partilha de conhecimentos. A seleção do trabalho a seguir se deu pelo convívio e trocas de experiências ao longo dos encontros quinzenais realizados. Essa etapa contou apenas com a utilização de um trabalho.

Quadro 5 – Obras pesquisadas na GEPFOCTI, 2021

AUTOR	DOCUMENTO	NÍVEL	ANO
SOUSA, Aline Viana de.	Ensino por Competências na Aeronáutica: concepção, currículo e avaliação.	Dissertação (Mestrado)	2021

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

O trabalho de Sousa (2021) propõe e constrói uma matriz curricular por competência para escolas formativas da Aeronáutica discutindo aspectos curriculares, matrizes teóricas de investigação do conceito de competência, o próprio ensino por competência (EPC) e finalizando com a proposição de uma matriz curricular por competências que atenda diferentes realidades das escolas que integram e proporcionam a formação dos membros da Força Aérea Brasileira.

Os principais contributos desse trabalho são o contraponto entre os autores que são críticos ao EPC e os que são favoráveis, ficando nítido o que já fora percebido em outros trabalhos: os autores favoráveis veem a EPC como uma relação direta entre ensino e aplicabilidade, gerando uma aprendizagem significativa e fugindo da lógica de ensino reprodutor e sem relação com a realidade do discente. No entanto, a autora também apresenta o contraponto teórico de autores que trazem a visão do EPC como uma formação voltada para os interesses do capital e do mercado de trabalho como Dias e Lopes (2003), Planas (2013) e Silva (2008) (*apud* SOUSA, 2021).

Com base em Dias (2010), a abordagem das perspectivas americana e europeia da investigação e noção de competência também são alguns dos contributos presentes no trabalho. Sobre competência, a autora se apoia nos referenciais de Fleury e Fleury (2001), Le Boterf (2003), Sacristán (2017) e Zabala e Arnau (2010) e outros. Esse referencial apresentado conversa diretamente com um consenso geral sobre os principais referenciais que sustentam o ensino por competências.

No tocante às diferentes noções curriculares, a lógica da interdisciplinaridade proposta por Santomé (1998) e referenciada no trabalho de Sousa (2021) é um dos principais pilares que aparentam sustentar um currículo baseado em competências em razão da integração e combinação de diferentes saberes, habilidades e atitudes frente a determinado contexto. Em relação ao currículo, os principais nomes referenciados na obra são Araújo (2017), Deluiz (2001) Ramos (2001), Sacristán (2017), Santomé (1998) e Veiga (2018) (*apud* SOUSA, 2021).

Sobre o aspecto que foi considerado principal e o grande diferencial da obra é a apresentação das diferentes matrizes referenciais e principais métodos de investigação de competência, sendo elas: funcionalista, condutivista, construtivista e histórico-crítica. Nessa parte, uma observação é em relação à matriz histórico-crítica que pouco se fala dentre os trabalhos analisados durante esse estado do conhecimento, mas no geral, é praticamente inexistente essa matriz sistematizada e que, se existem, infelizmente, os descritores utilizados não encontraram tais estudos.

A parte do trabalho que aborda avaliação do EPC é feliz em estabelecer alguns critérios de grande valia para a matriz curricular que foi construída na/com a Enajum, por exemplo, ao trazer a relação de avaliação de impacto realizada com os egressos dos cursos (LE BOTERF, 2003 *apud* SOUSA, 2021), critérios de transparência, validade, confiabilidade (HETCHER, 1992 *apud* MERTENS, 1996 *apud* SOUSA, 2021) e outros pontos mais.

O trabalho de Sousa (2021), apesar de se tratar de uma realidade específica bastante próxima ao contexto laboral da Enajum (as Forças Armadas), não se trata da mesma realidade e nem mesmo das mesmas competências. Contudo, o trabalho possui um caráter exploratório e teórico bem construído, porém com uma matriz que não é a esperada pela a Enajum.

## 2.2 RESULTADOS OBTIDOS NO ESTADO DO CONHECIMENTO

Essa etapa do trabalho serviu para estabelecer alguns conhecimentos basilares e reafirmar algumas hipóteses que já estavam postas, como por exemplo: referencial teórico baseado em Le Boterf, Perrenoud e Arnoud; Zabala; Arnau e Zarifian e Fleury e Fleury para sustentar a etapa conceitual da pesquisa; conhecimento do contexto laboral da magistratura brasileira, suas principais formas de ingresso, seu caráter histórico, principais regimentos e órgãos que constituem o poder judiciário brasileiro, perfil social da magistratura brasileira, quais competências se esperam desses e quais eles terão que desenvolver quando togados; ideias de matrizes curriculares de diferentes áreas e suas possíveis aplicabilidades na que foi construída para a Enajum; o impacto do conceito e aplicabilidade do desenvolvimento de competências nas mais diferentes áreas formativas; e a importância em estabelecer critérios e indicadores que permitam aferir o desenvolvimento de tais competências.

Então, por mais que o trabalho tenha sido construído como “colcha de retalhos”, os contributos extraídos de todos os estudos analisados foram imprescindíveis para um maior entendimento da área de pesquisa da dissertação, sendo importantes extratos teóricos que subsidiaram o produto técnico que foi construído junto ao trabalho escrito.

Por fim, ressalta-se que, mesmo se valendo dessas produções encontradas, nenhuma contempla o objeto de estudo, o que evidencia a importância e a necessidade dessa pesquisa. É notável que há produção intelectual voltado para a formação dos magistrados, a ideia de um currículo prescrito, diferentes óticas de como se produzir uma matriz curricular por competências e as competências da magistratura brasileira. No entanto, ainda não há nenhuma obra que tenha tratado da existência e produção de um currículo ou matriz curricular para a magistratura e, sendo a militar da União, muito menos. Portanto, a pesquisa se configura como algo possivelmente inovador.

Tendo concluído o estado do conhecimento envolvendo o assunto pesquisado, é relevante discutir a base metodológica da pesquisa e as estratégias elencadas para coleta e análise dos dados encontrados.

### 3 METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

A pesquisa partiu essencialmente de uma tentativa de correlacionar as partes que constituem a concepção curricular da Enajum e, por meio delas, buscar juntá-las em um documento unificado por meio da perspectiva crítica do que já foi produzido, o que pode ser modificado e o que poderá constar futuramente no documento da matriz, visando proporcionar à escola uma mentalidade formativa de caráter acadêmico sem esquecer da sua essência profissional.

Percebeu-se que, a princípio, essa pesquisa enveredou para ser de cunho fenomenológico, pois não se tinha o objetivo de interferir na visão curricular da instituição, apenas investigar o que já se tem e produziríamos de acordo com o que a Escola enxergasse como sendo o ideal para a sua realidade.

No entanto, ficou nítido um movimento crítico-dialético constante durante as reuniões de alinhamento do GT e que, segundo Gamboa (2007), tal movimento pode ser entendido como:

As abordagens dialéticas, à semelhança das analíticas, não renunciam a origem empírica e objetiva do conhecimento, nem a distinção entre fenômeno e essência como o faz a fenomenologia. Nesse sentido, realiza uma síntese entre os elementos de outras abordagens. O processo do conhecimento parte do real objetivo percebido através de categorias abstratas para chegar à construção do concreto no pensamento. A própria ciência é uma construção histórica, e a investigação científica é um processo contínuo incluído no movimento das formações sociais, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o homem e a natureza, na qual o homem como sujeito constrói a teoria e a prática, o pensar e o atuar, num processo cognitivo-transformador da natureza (GAMBOA, 2007, p. 89).

A “concretude” privilegiada se constrói através de um processo que se origina na percepção empírico objetiva, passa pelo abstrato de características subjetivas, até construir uma síntese convalidada no próprio processo de conhecimento (GAMBOA, 2007, p. 90).

Os encontros do Grupo de Educação com os servidores da instituição foram fortemente amparados pelo movimento da dialética. Ao se propor noções de currículo, competência, currículo por competência, ensinar e aprender por competências e avaliação de competências estavam se propondo sínteses que, naquele momento, se primava pelas abstrações e, por meio do diálogo em conjunto, a construção do que viriam a ser as sínteses para cada um dos eixos que subsidiarão a matriz curricular por competências da Enajum (PAULO NETTO, 2011).

A metodologia que foi utilizada para a produção dessa pesquisa é essencialmente qualitativa, contando com diferentes estratégias de análise dos

diferentes documentos que estão disponíveis para o pesquisador. Optou-se por seguir dessa forma em razão de que, apesar de existirem momentos quantitativos (a exemplo do estado do conhecimento, onde se faz o levantamento das produções existentes sobre o objeto de estudo), tais momentos ainda assim são sustentados por uma análise crítica dos dados levantados. Tal concepção de pesquisa qualitativa pode ser percebida em Creswell (2010, p. 206):

Os métodos qualitativos mostram uma abordagem diferente da investigação acadêmica do que aquela dos métodos da pesquisa quantitativa. A investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados. Embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos baseiam-se em dados de texto e imagem, têm passos singulares na análise dos dados e se valem de diferentes estratégias de investigação.

Seguindo ainda na percepção do referido autor sobre a pesquisa qualitativa, é apresentada a presença de algumas características observáveis em tal metodologia, sendo elas: **ambiente natural, a presença do pesquisador como um elemento fundamental, as várias fontes de dados, projeto mutável**, aporte teórico que sustentaram o estudo, análise interpretativa dos dados levantados e uma visão holística do objeto analisado (CRESWELL, 2010, p. 210, negrito nosso). Entre elas, a questão do ambiente natural é algo que foi preservado em conjunto com a instituição, visto que antes dessa dissertação já havia uma relação social entre os pesquisadores e a presente instituição, sendo comum convites *pro bono* para a análise de atividades formativas ou até mesmo participação efetiva nas mesmas.

Portanto, o ambiente natural dos sujeitos que fizeram parte na construção do produto final foi respeitado sem resistência das partes, havendo um contato direto sobre o que se esperava e onde se queria chegar.

A presença do pesquisador enquanto elemento fundamental da pesquisa qualitativa foi um dos alicerces da pesquisa, pois por se tratar de uma pesquisa financiada, algumas questões trabalhistas estão envolvidas. Sendo assim, o pesquisador, para além da participação em momentos extras, se fez presente semanalmente na instituição pesquisada, estando à disposição sempre que necessário para ser consultado para tratar de questões pedagógicas.

As várias fontes de dados estão presentes nessa dissertação, porque, para se chegar ao entendimento de currículo da instituição, foi necessário realizar conversas informais (diálogos com os servidores em momentos de trabalho), análise dos documentos institucionais (especialmente os intitulados Projetos Básicos), análise do

produto perfil profissiográfico que foi construído durante o projeto financiado, comparação com o conhecimento prévio que já se havia com base na vivência na instituição dentre outras.

Godoy (1995, p. 62) corrobora tais percepções quando traz a seguinte análise sobre a pesquisa qualitativa

A palavra escrita ocupa lugar de destaque nessa abordagem, desempenhando um papel fundamental tanto no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados. Rejeitando a expressão quantitativa, numérica, os dados coletados aparecem sob a forma de transcrições de entrevistas, anotações de campo, fotografias, videoteipes, desenhos e vários tipos de documentos. Visando à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados.

Fica nítido então que há a necessidade de uma triangulação de diferentes fontes de dados para que seja realizada uma pesquisa qualitativa de forma crítica.

Creswell (2010) ainda aponta para outros pressupostos que estiveram presentes ao longo da pesquisa. Todavia, com base nos apontamentos cabe introduzir qual estratégia está sendo utilizada para o projeto financiado e que, também, consta nessa dissertação a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986). Inicialmente cabe conceituar o que se compreende como “pesquisa-ação” dentro desse recorte

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p.14).

Assim como apontado, o referido objeto de pesquisa nasceu essencialmente de um problema coletivo percebido pela instituição após a conclusão de um projeto anterior financiado com a UnB-FE, no qual se percebeu a necessidade de pensar a possibilidade de um currículo sistematizado para a escola.

Outra característica perceptível da pesquisa-ação é a sua essência participativa, em que os sujeitos daquele meio estão implicados em conjunto aos pesquisadores de modo a dirimir aquele problema social que permeia determinado ambiente. Aqui, vale levantar um comparativo entre pesquisa-ação e pesquisa participante, em que, na primeira há um compromisso estabelecido com o problema e possíveis intervenções para/com aquele grupo, enquanto a segunda está associada com uma prática de ser mais bem aceito por aquele grupo, assim estabelecendo uma relação de pesquisa mais produtora (THIOLLENT, 1986).

Partindo para Barbier (2007), assim como exposto em sua obra, essa pesquisa surgiu como uma necessidade da instituição e os pesquisadores a acolheram (BARBIER, 2007, p.119), sendo algo também presente geralmente em pesquisas que utilizam as estratégias da pesquisa-ação. Dois pontos fundamentais para se situar são “A dimensão espaço-tempo é essencial. Toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível” (BARBIER, 2007, p. 119). O segundo ponto é que

É nesse espírito que se constitui o que eu denominei o pesquisador coletivo a partir dos membros mais envolvidos na vontade de resolver o problema. Pode conter desde alguns a dezenas de membros, conforme o objeto da pesquisa e a importância da comunidade. Mas deve permanecer um grupo-relê em relação ao grupo-alvo, isto é, a todas as pessoas diretamente vinculadas à questão de resolvê-lo. Sua função é articular a pesquisa e ação num vaivém entre a elaboração intelectual e o trabalho de campo com os atores (BARBIER, 2007, p. 121).

A Matriz Curricular nada mais é do que um recorte de uma necessidade temporal da Enajum com o objetivo de alcançar um documento que vá subsidiar os currículos provenientes dele. O conceito de pesquisador coletivo é um dos objetivos que estava implícito ao se propor os encontros no GT para discussão da construção de tal documento. Os membros participantes não foram escolhidos em razão da disponibilidade ou aleatoriedade, mas sim do que podem representar por meio de seus contributos para a construção da Matriz Curricular.

Entende-se ainda que, o sujeito que Barbier (2007) denominou como “pesquisador coletivo”, tende a não conhecer métodos de pesquisa ou estar familiarizado com o tipo de leitura teórica e a operacionalização de instrumentos acadêmicos. Portanto, a escolha dos recursos para a construção de um diálogo com o grupo e envolvê-los no processo de elaboração da matriz foi precisamente selecionado, visando respeitar as diferenças provenientes das relações sociais entre o ambiente acadêmico e o profissional.

Essa pesquisa, ainda, se encaixa na visão de OPC (BARBIER, 2007, p. 126) que pode ser definida da seguinte maneira:

Na OPC, o pesquisador ou está implicado desde o início, porque já era membro do grupo antes de começar a pesquisa; ou ele se torna membro do grupo por conversão, porque provém de fora, como é o caso de Benetta Jules-Rosette que se converteu e adota a religião dos Bapostolo da África, ao trabalhar com eles, nos anos 70. A OPA e a OPC são os dois tipos de observação mais apropriados à pesquisa-ação predominantemente

existencial. Denominarei a observação participante, ligada a esse tipo de pesquisa de observação participante existencial (OPE) (BARBIER, 2007, p. 126).

Vale ressaltar que há práticas curriculares não mapeadas que estarão presentes na dissertação. O motivo dessa presença é justamente em razão das técnicas intituladas banais e do cotidiano provenientes da convivência com a instituição ao longo desses dois últimos anos, podendo não ser explícitas de maneira oficial por dois motivos: são frutos de diálogos provenientes do dia a dia na instituição e por não haver consentimento oficial para que conste em tal documento. Portanto, a matriz se respalda em documentos oficiais (BARBIER, 2007).

Percebe-se ainda a pesquisa-ação como um bom casamento com a natureza da dissertação produzida no Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação – Modalidade Profissional (PPGE-MP), que consiste na produção de um produto técnico junto à dissertação na conclusão da formação. Para a organização da pesquisa, se seguiu os pressupostos trazidos por Thiollent (1986).

Os primeiros passos realizados na mobilização da pesquisa-ação foi o de definir os objetivos que estavam sendo trazidos tanto pela instituição quanto pelos pesquisadores. Essa etapa de definição do tema foi realizada para atender os interesses dos pesquisadores, apesar de ser um assunto de interesse da instituição para que ocorra da melhor forma possível (THIOLLENT, 1986).

Os problemas colocados para a pesquisa-ação foram de ordem essencialmente prática, pois havia a necessidade de resolver uma problemática curricular que estava posta na instituição. Portanto, buscaram-se alternativas que pudessem solucionar um problema que estava no campo laboral técnico.

Apesar de ser uma pesquisa de ordem técnica, ainda assim, o espaço da teoria foi de vital importância para dar seguimento no trabalho, podendo ser sintetizado no seguinte argumento:

No entanto, como já foi mencionado anteriormente, existem casos nos quais a preocupação teórica ocupa um espaço mais importante entre as diferentes preocupações dos pesquisadores. Isto ocorre em particular quando os problemas tratados não são "evidentes" no início e dão lugar a diversas problemáticas sociológicas ou outras. Assim, por exemplo, não nos parece possível encaminhar uma pesquisa-ação com participação de migrantes sem se ter uma visão clara do quadro de interpretação dos fenômenos migratórios. No contexto organizacional, não é possível desenvolver uma pesquisa independentemente de um quadro teórico de natureza sociológica, tecnológica ou política (THIOLLENT, 1986, p. 55).

Com base referido trecho, esse movimento também foi necessário para se discutir questões curriculares dentro da instituição. A visão de currículo como um instrumento fracionado em disciplinas e rígido precisou ser desconstruída para que depois se pudesse pensar em um instrumento pedagógico flexível de acordo com a realidade da formação judicante castrense. E é por esse motivo que nos primeiros meses da pesquisa o GT se centrou apenas em discutir conceitos pedagógicos.

O GT que foi constituído e já muito discutido aqui é o que Thiollent (1986) traz como sendo o seminário e que foi apresentado aqui como Grupo de Trabalho. Nele eram definidos os temas; a identificação de problemas que iam surgindo; a coordenação das atividades de modo semanal; divulgação de informações referentes as atividades que ocorriam na escola e seus impactos na pesquisa; definição de conceitos; busca por soluções e definição de caminhos para atingi-los e etc.

O campo de observação ou de pesquisa foi a própria instituição. Um dos fatores que essencial no início do grupo e antes do processo de vacinação intensificado (pandemia de SARS-CoV-2, 2021), foram as conferências online com os participantes do grupo, tanto com os que sentiam a vontade de ir para instituição presencialmente e os que, por motivos de saúde (grupos de risco ou conviviam com alguém em grupo de risco), não podiam ir. Essa técnica possibilitou que os encontros ocorressem sem maiores complicações.

O processo de coleta de dados na pesquisa-ação se deu por dois grandes modos. O primeiro foi pelo movimento dialético presente nos encontros que ocorriam, gerando informações que não estão presentes em normativos ou no banco de dados da instituição, mas foram trazidos por servidores que possuíam mais tempo de instituição. O segundo foi pesquisar o banco de dados da Enajum, solicitando auxílio para os participantes que já conheciam a realidade da instituição e sobre quais documentos seriam importantes norteadores para a construção da matriz, onde e como encontra-los e por diversas vezes foram organizados e disponibilizados de forma ágil e exitosa.

O processo de aprendizagem ocorreu ao longo de toda a pesquisa-ação. Quando o grupo de pesquisadores da psicologia orientados para construção do perfil profissiográfico desenvolveu os grupos focais com os magistrados, ficou nítido a quantidade de informações e lacunas formativas que até então não se havia ciência ou sequer se imaginava a necessidade de reforço. No tocante aos conhecimentos pedagógicos voltados para a ideia de currículo e competência, pode-se dizer que a

escola com os encontros organizados no GT, evoluiu consideravelmente nesse campo, pois algo que em anos anteriores não seria questionado, passou a ser com intensidade, o que é algo bom, pois demonstra uma visão crítica do pensar e fazer pedagogicamente e proporcionado por meio dessa estratégia metodológica.

No entanto, para o plano de ação, a criticidade pode não ser algo bom. O processo de se elaborar estratégias interventivas está fulcrada como um importante eixo da pesquisa-ação ao se definir quem serão os autores envolvidos, como esses se relacionam, quem deverá tomar as decisões, quais são os objetivos que devem ser alcançados com base nas possibilidades reais, como mediar possíveis conflitos entre outros tópicos do plano de ação.

A pesquisa-ação é um processo coletivo e democrático e, por vezes, o pesquisador só estará lá para auxiliar o grupo no alcance de seus objetivos (THIOLLENT, 1986). Contudo, quando o grupo é excessivamente crítico aos passos que estão sendo tomados e não consegue projetar um futuro em que os objetivos sejam alcançados, conflitos poderão acontecer e, nesse momento, é ideal que existam figuras de liderança que possam restabelecer o diálogo.

A divulgação externa é um dos elementos que também chamam a atenção na pesquisa-ação e foi previsto inicialmente a divulgação científica dos resultados obtidos nessa pesquisa, tanto na dissertação quanto em artigos científicos e eventos que envolvam a comunidade acadêmica. Vale ressaltar que é fundamental o aval dos participantes da pesquisa para que a exposição dos dados ocorra.

Tendo discutido a metodologia e as estratégias utilizadas ao longo desse processo de pesquisar os documentos curriculares visando a construção da matriz curricular, é relevante discutir os aspectos históricos que permeiam a Justiça Militar da União no Brasil e suas transformações ao longo de mais de 200 anos.

#### 4 CONTEXTO HISTÓRICO DA PESQUISA: A JUSTIÇA MILITAR DA UNIÃO AO LONGO DO TEMPO E A FIGURA DO AUDITOR

A história da Justiça Militar da União data de eras, pois estava atrelada à primeira instituição judicante a chegar no Brasil. A Justiça Militar “chegou” ao Brasil no século XIX junto da família real ao fugirem de Portugal devido à ascensão e domínio do estadista e imperador francês Napoleão Bonaparte (BARROSO FILHO, 2020, p. 21). Podendo ser mais bem percebido no seguinte trecho

**Tão logo em terras brasileiras, o Príncipe Regente Dom João decreta, pelo Alvará de 1º de abril de 1808, a criação do Conselho Supremo Militar e de Justiça, marco inicial da Justiça Militar no Brasil.**

Com sua criação, na cidade do Rio de Janeiro, o Conselho Supremo Militar e de Justiça passou a integrar a paisagem política do país. Foi o primeiro órgão com jurisdição em todo o território nacional e o primeiro Tribunal Superior de Justiça do país.

O Conselho Supremo Militar e de Justiça deu continuidade a tradição do antigo Conselho de Guerra de Lisboa, que era regulado pelo Regimento de 1643. Entretanto, pode-se afirmar que o Conselho seguia tradição bem mais recente que a preconizada no Decreto de 1777 (BARROSO FILHO, 2020, p. 22, negrito do autor).

Perceba que, apesar de ter sido criado, esse órgão somente se fez presente no momento da chegada da realeza portuguesa, sendo intitulado inicialmente como Conselho Supremo Militar e de Justiça, é considerado o ponto de partida da Justiça Militar da União que se conhece atualmente.

Suas atribuições à época estavam mais relacionadas com questões de condecorações, soldos, promoções, pensões, concessão de patentes, nomeações e outras. O Conselho Supremo Militar e de Justiça esteve presente durante o período imperial no Brasil, sendo de 1808 a 1889 (HUMIG; BORGES, 2020).

Com a queda do regime monárquico brasileiro e a instauração da República que contou com participação ativa dos militares, foi promulgada a segunda constituição do regime republicano em 1891, estabelecendo a demarcação de território da futura capital brasileira e definindo o foro especializado para os delitos militares (HUMIG; BORGES, 2020). Em decorrência dessas mudanças, surge o Supremo Tribunal Militar que contava com a presença de membros vitalícios e de conselhos para que atendessem às demandas dos crimes de natureza militar. Tal mudança fica mais bem esclarecida conforme o seguinte exposto

O Conselho Militar foi extinto, sendo substituído pelo Supremo Tribunal Militar e Justiça Militar, órgãos judicantes e de natureza especial, estes últimos ainda

não integravam a estrutura do Poder Judiciário. Tal integração ocorreu somente no ano de 1934 (HUMIG; BORGES, 2020, p. 104)

No entanto, apesar do surgimento do Supremo Tribunal Militar datar da segunda constituição, a Justiça Militar só passou a integrar de fato o Poder Judiciário brasileiro com a criação da Justiça Eleitoral no ano de 1934, na terceira constituição do Brasil.

Outro fator importante foi também a possibilidade e amplitude de competência para julgar civis que cometessem crimes contra a segurança externa nacional e/ou contra instituições militares (HUMIG; BORGES, 2020). Vale ressaltar que é na terceira constituição que as Forças Armadas recebem a definição clássica de suas atribuições que são: instituições permanentes, obedientes aos seus superiores hierárquicos, defesa da pátria e garantia dos poderes constitucionais brasileiros.

O surgimento do Superior Tribunal Militar (STM) se deu por meio da quinta constituição de 1946, elaborada e promulgada pela Assembleia Nacional Constituinte no fim do chamado Estado Novo e também da Segunda Guerra Mundial. É nessa constituição que o STM recebe a nova nomenclatura e pode se dizer que praticamente não houve alteração nas atribuições ou na ampliação das competências já estabelecidas.

O maior adendo que a constituição de 1946 trouxe para as Forças Armadas foi a presença da Aeronáutica, compondo assim as três forças. O motivo da Força Área Brasileira não estar presente é em razão do advento tecnológico e poderio militar aéreo que teve forte atuação durante a Segunda Guerra Mundial. Outra pequena alteração foi na nomenclatura da Marinha que antes era Armada.

A constituição brasileira de 1988, também intitulada de constituição cidadã, não trouxe mudanças significativas no processo de compreensão das Forças Armadas se comparadas as que já foram citadas anteriormente.

As obras que foram utilizadas para descrever a evolução da Justiça Militar da União ao longo dos anos contam também com a análise dos processos e atuação dessa justiça especializada. No entanto, não é o objetivo no momento discorrer de que modo a Justiça Militar atuou e ainda atua no cenário judicante brasileiro.

#### 4.1 ORGANIZAÇÃO DA JUSTIÇA MILITAR DA UNIÃO

Atualmente, a JMU está organizada em duas principais instâncias. A primeira instância é composta pelas Auditorias que estão distribuídas pelas diferentes Circunscrições Judiciárias Militares espalhadas pelo Brasil, mais precisamente:

Art. 2º Para efeito de administração da Justiça Militar em tempo de paz, o território nacional divide-se em doze Circunscrições Judiciárias Militares, abrangendo:

- a) a 1ª - Estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo;
- b) a 2ª - Estado de São Paulo;
- c) a 3ª - Estado do Rio Grande do Sul;
- d) a 4ª - Estado de Minas Gerais;
- e) a 5ª - Estados do Paraná e Santa Catarina;
- f) a 6ª - Estados da Bahia e Sergipe;
- g) a 7ª - Estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraíba e Alagoas;
- h) a 8ª - Estados do Pará, Amapá e Maranhão;
- i) a 9ª - Estados de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Rondônia
- j) a 10ª - Estados do Ceará e Piauí;
- l) a 11ª - Distrito Federal e Estados de Goiás e Tocantins
- m) a 12ª - Estados do Amazonas, Acre, Roraima e Rondônia (BRASIL, 2018, p. 1-2)

Essa distribuição das auditorias ocorre em razão das Forças Armadas estarem presentes em todo território nacional brasileiro. Elas possuem competências mutáveis, pois se modificam de acordo com a situação do país - tempo de paz ou de guerra - (BRASIL, 1992). Na primeira instância se encontram os juízes federais da JMU (antigo juiz auditor) e os juízes federais substitutos da JMU, sendo pares das duas modalidades em cada uma.

As auditorias são, nas palavras de Silva Junior (2002, p. 7), “constituindo a primeira instância, as Auditorias assemelham-se às Varas Criminais da Justiça comum e às Varas da Justiça Federal, pois de suas decisões caberá recurso para a instância superior”.

Portanto, são onde os delitos cometidos de natureza militar serão julgados em um primeiro momento. Atualmente há um total de 19 Auditorias Militares distribuídas pelo Brasil. Há, ainda, a Auditoria de Correição que é composta pelo Ministro Vice-Presidente do STM, pelo Juiz Corregedor Auxiliar e outros servidores públicos que auxiliam na manutenção e evolução permanente da lei e da ordem castrense. Todavia, a primordial função do Juiz Corregedor Auxiliar, que se encontra dentro da primeira instância de magistrados, é substituir o Ministro Corregedor em situações em que esse possa não se fazer presente (BRASIL, 2018).

Nem sempre a atividade de auditoria foi exercida pelo vice-presidente do STM e pelo juiz corregedor auxiliar. O Decreto n.º 15.635, de 26 de agosto de 1922, foi o documento que introduziu a prática correcional na JMU. Eram responsáveis pela prática um Auditor e um Promotor escolhidos pelo Presidente do Tribunal e pelo Procurador-Geral da Justiça Militar (HUMIG; BORGES, 2020).

As Auditorias são quase tão antigas quanto o próprio Superior Tribunal Militar, porém, foi em 30 de outubro de 1920, por meio do Decreto n.º 14.450, que elas receberam a nomenclatura de Auditorias Militares, substituindo os Conselhos de Guerra e sua organização que se assemelha mais como é atualmente, sendo então uma data considerada importante para a história das auditorias (HUMIG; BORGES, 2020).

Ainda, em dezembro de 1920, a JMU por meio da representação do Presidente da República Epitácio Pessoa, recebeu a organização judiciária em instância como é possível observar atualmente:

A Justiça Militar da União passou a ser constituída, na primeira instância, pelas Auditorias, que se assemelham às Varas Criminais da Justiça Comum e às Varas da Justiça Federal, pois de suas decisões cabia recurso para a instância superior, cuja origem decorria do fato de o titular ser um Juiz de Direito togado denominado Auditor, que tinha a função de ouvir e dizer o direito, conjuntamente com os juízes militares, no colegiado julgador denominado escabinato (HUMIG; BORGES, 2020, p. 40).

A segunda instância está localizada em Brasília – Distrito Federal, no STM. A composição conta, com base na lei nº 8457, de 4 de setembro de 1992 e com algumas alterações advindas de leis posteriores:

Art. 3º O Superior Tribunal Militar, com sede na Capital Federal e jurisdição em todo o território nacional, compõe-se de quinze ministros vitalícios, nomeados pelo Presidente da República, depois de aprovada a indicação pelo Senado Federal, sendo três dentre oficiais-generais da Marinha, quatro dentre oficiais-generais do Exército e três dentre oficiais-generais da Aeronáutica, todos da ativa e do posto mais elevado da carreira, e cinco dentre civis.

§ 1º Os Ministros civis são escolhidos pelo Presidente da República, dentre brasileiros com mais de trinta e cinco e menos de sessenta e cinco anos de idade, sendo:

- a) três dentre advogados de notório saber jurídico e conduta ilibada, com mais de dez anos de efetiva atividade profissional;
- b) 2 (dois) por escolha paritária, dentre juízes federais da Justiça Militar e membros do Ministério Público Militar;

§ 2º Os Ministros militares permanecem na ativa, em quadros especiais da Marinha, Exército e Aeronáutica (BRASIL, 1992, art. 3º).

Essa formação de 10 juízes militares e 05 civis forma o que é chamado de escabinato, uma composição entre o domínio do direito castrense com a

experiência/vivência dos militares da ativa para julgar e analisar os processos que chegam à segunda instância. Vale ressaltar que foi o Código de Organização Judiciária e Processo Militar de 1920 que trouxe a possibilidade dos juízes de primeira instância ascenderem à segunda, seja por antiguidade ou merecimento (HUMIG; BORGES, 2020).

Ao Superior Tribunal Militar cabem inúmeras competências judicantes, mas, com ênfase na especificidade de julgar oficiais militares definidos em lei - no caso, os oficiais gerais das Forças Armadas - nos crimes definidos também por lei (BRASIL, 1993).

É importante ressaltar que a JMU só julga os crimes cometidos por militares das Forças Armadas ou por civis (em casos específicos) previstos no Código Penal Militar (CPM). Para a prática judicante que envolva policiais militares ou outros militares da sociedade civil há a justiça militar estadual.

Falado sobre as auditorias e como essas estão organizadas no Brasil, caberá nesse momento discutir a figura do principal servidor público que é responsável por gerir esse espaço: o juiz federal da justiça militar da União.

#### 4.2 O JUIZ FEDERAL DA JMU: UMA BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA

A nomenclatura de Juiz Federal da Justiça Militar da União nem sempre foi essa. Comumente, o juiz castrense é ainda associado ao seu antigo nome Juiz – Auditor. A associação se dá em razão da maior parte dos magistrados da JMU estarem lotados em Auditorias (1ª instância), mas não somente por isso.

Para compreender um pouco a origem do termo Auditor, seguimos com a seguinte explanação

A origem do nome Auditor é atribuída a uma derivação do verbo latino áudio, ouvir, atender, e aplicava-se aos assessores letrados dos Juízes leigos, que exerciam jurisdição sem ser advogados. As autoridades leigas que administravam a justiça cercavam-se de pessoas a quem poderiam pedir conselhos. Os Auditores, antes chamados Ouvidores, inicialmente eram meramente conselheiros voluntários, posteriormente adquiriram jurisdição própria (HUMIG; BORGES, 2020, p. 17).

Então, nota-se que a figura do auditor era de mero conselheiro, mas que depois passaria a possuir jurisdição própria. Os auditores militares são mais um dos contributos judicantes provenientes da Coroa Portuguesa ao chegar ao Brasil e sua origem tarda do século XVI.

Em 1763, ainda em Portugal, a Coroa impôs um alvará que trazia as competências dos Auditores e, é neste documento, que passou a ser exigida competência técnica (profissional habilitado e com bons conhecimentos em artigos de guerra) e a necessidade desse profissional ocupar o posto de Capitão agregado do regimento com o objetivo de que conhecesse a realidade castrense (HUMIG; BORGES, 2020, p. 22).

O termo Auditor sempre foi constante ao longo da evolução da justiça militar portuguesa e, posteriormente, a brasileira. Cabe frisar que, não só o termo mudava, como suas atribuições também. De forma resumida, pode-se observar com base no seguinte trecho, como se deu a transformação da nomenclatura de auditor para a que é utilizada atualmente:

Somente em 1978, com a Lei nº 6.621, de 22 de dezembro, que alterou a Lei de Organização Judiciária Militar, unificaram-se as Auditorias em uma única entrância, com exceção da Auditoria de Correição, que foi considerada de 2ª entrância. A nomenclatura do cargo de Auditor de 1ª Entrância foi alterada para Auditor e Auditor Substituto. Com a Lei nº 8.457, de 4 de setembro de 1992, que instituiu a Lei de Organização Judiciária Militar (LOJM), o nome do cargo de Auditor foi alterado outra vez e passou a ser designado Juiz-Auditor. E finalmente, em 2018, com a vigência da Lei nº 13.774, de 19 de dezembro, modificou-se novamente o nome do cargo de Juiz-Auditor passando a ser denominado de Juiz Federal da Justiça Militar e Juiz Federal Substituto da Justiça Militar. Além disso, foi criado o cargo de Juiz Corregedor Auxiliar (HUMIG; BORGES, 2020, p. 53).

Portanto, percebe-se que o nome Juiz Federal da Justiça Militar é algo considerado recente dentro da história da justiça castrense luso-brasileira e por isso são comuns equívocos ao intitular os magistrados de primeira instância da Justiça Militar da União como ainda juízes-auditores.

Com base no que fora exposto de forma e modo bastante abreviados, é importante ressaltar o papel que a figura do auditor teve e continua estando constantemente relacionada e atrelada às tropas militares do Estado. O auditor surge como uma figura que primeiro aconselhava, porém que posteriormente ganha competência judicante para analisar, processar e julgar os delitos cometidos por soldados durante as campanhas e em tempos de paz.

O auditor não só julgava e punia os crimes cometidos na vida militar buscando manutenção da ordem e da hierarquia, mas também convivía com os seus jurisdicionados a fim de vivenciar sua realidade específica buscando alcançar a resolução mais consentânea de acordo com o delito cometido.

É, na essência, essa figura responsável por transpor o direito para a realidade castrense, mas, antes de tudo, sem se esquecer da vivência militar que está imputada àqueles sob sua jurisdição. Portanto, cabe à essa figura o papel de transitar entre a teoria, a vivência e a aplicabilidade do direito, mediante aos diferentes contextos.

Vale ressaltar ainda uma observação feita por Cherubim Rosa Filho (2017, p. 81) onde aponta que:

A Justiça Militar da União é a mais “civilista” de todas as demais existentes no mundo atual. Com um efetivo de 800 integrantes, todos civis concursados; de 54 magistrados ativos, 44 são civis, e apenas 10 ministros militares; o Ministério Público Militar e a Defensoria são compostos totalmente de civis; nos Conselhos, os militares são juízes temporários. Verificamos, portanto, que, no seu universo, a maioria esmagadora é civil.

Apesar dessa observação estar datada, não deixa de demonstrar a relação entre a cultura militar e a cultura civil dentro da prática judicante no Superior Tribunal Militar. Outro ponto importante que enfatiza a necessidade da relação da prática judicante castrense e os juízes civis são

As particularidades da vida militar, portanto, exigem um julgamento imparcial promovido por juízes familiarizados com o dia a dia da caserna, capazes de visualizar a conduta delituosa não somente sob o prisma ordinário, mas levando em consideração os valores e princípios peculiares ao cotidiano militar (ROSA FILHO, 2017, p. 85).

Portanto, todo esse percurso histórico da figura do auditor militar (intitulado atualmente como juiz federal da Justiça Militar da União) e sua relação com o mundo militar, impactou e impacta diretamente nas práticas pedagógicas da Enajum. Contudo, a instituição nem sempre foi reconhecida como escola de magistratura, era anteriormente um centro de estudo judiciário da JMU.

## 5 DE CENTRO DE ESTUDOS À ESCOLA

A atual Enajum iniciou como Centro de Estudos Judiciários da Justiça Militar da União (Cejum), possui vínculo direto com o STM e data de 2009, sendo oficialmente regulamentado com base em uma resolução organizada e veiculada pelo Conselho Nacional de Justiça em que dispunha das diretrizes administrativas e financeiras para a formação de magistrados e servidores do Poder Judiciário. A resolução em questão é a nº 159, de 12 de novembro de 2012, na qual afirma que

Art. 4º Compete ao Centro de Estudos Judiciários da Justiça Militar da União - CEJUM, dentre outras funções, regulamentar os cursos oficiais para o ingresso, a formação inicial e continuada de magistrados da Justiça Militar da União e de formadores (BRASIL, 2021, art. 4º).

Tal resolução oficializa a criação do Cejum e apresenta algumas diretrizes que as escolas e centros formativos na magistratura deverão dispor buscando uma melhor relação entre a formação continuada profissional na magistratura, relações hierárquicas, diretrizes pedagógicas básicas e outras.

É importante frisar que, por meio do Cejum, a escola iniciou um processo de maturação pedagógica interna considerada de grande valia, uma vez que, anteriormente, a formação dos magistrados da JMU estava muito atrelada a palestras expositivas extensas, algo que na atual conjuntura é considerado como inviável diante da realidade educacional da instituição.

Essa visão tem se mostrado não ser apenas uma realidade histórica pedagógica da instituição e não pode ser considerada como exclusiva ao antigo Cejum ou, pior, ser considerada erroneamente como uma lógica hierárquica disciplinar do mundo militar que, de certo modo, influencia diretamente na compreensão pedagógica da instituição. Ferraz pontua de modo bastante preciso, com base em outras experiências, como era a realidade formativa na escola magistratura à época:

As atividades voltadas ao aperfeiçoamento de magistrados, até muito pouco tempo, limitavam-se a algumas palestras esporádicas, geralmente programadas quando surgiam necessidades muito específicas de atualização, em decorrência de modificações legislativas com impacto mais direto sobre a atividade jurisdicional (FERRAZ, 2016, p. 2).

Se um curso como este fosse preparado por juristas em um modelo tradicional, iniciaria, desde logo, com a definição da carga horária destinada, seguida da seleção dos professores especialistas (ou não). Estes ficariam livres para selecionar os conteúdos que entendessem necessários para habilitar alguém a ser gestor de pessoas. A metodologia a ser adotada seria essencialmente expositiva e a grande parte do tempo seria reservada à

transmissão de conhecimentos teóricos, como: conceito de gestão, origem e natureza jurídica da gestão de pessoas, elementos constitutivos, classificação, efeitos, jurisprudência etc. (FERRAZ, 2017, p. 5).

Essa percepção, além de corroborar com a ideia metodológica de transmissão de conteúdos, afirma também uma racionalidade de competência voltada para títulos e notável saber, mas que não necessariamente possui e é capaz de mobilizar meios didático-pedagógicos para a transposição do conteúdo e assim, por vezes, tornando um curso maçante, técnico e de difícil aplicabilidade real para o contexto laboral da magistratura castrense.

A fala exposta por Ferraz (2017) foi e ainda é a ideia que vem impulsionando essencialmente as evoluções pedagógicas desde o Cejum até o momento atual da Enajum. A busca por fugir dessa racionalidade pedagógica e pela perda da autonomia para a construção de uma base de saberes consolidados e validados que deverão ser desenvolvidos em cada programa formativo, fora o que em 2020 motivou a instituição a repensar uma ideia de currículo prescrito (SACRISTÁN, 2011).

Voltando ao contexto histórico do Cejum, a instituição operava no prédio do STM, onde ocupava um dos andares disponibilizados. Com base em depoimentos de servidores que trabalhavam na escola desde o seu surgimento, a instituição contava com poucos funcionários alocados para a realização das atividades formativas e, muitos desses, oriundos das Forças Armadas.

Somente em 2015 que, após a resolução n.º 220, de 03 de dezembro de 2015 (BRASIL, 2015b), o STM, no uso de suas atribuições legais, regimentais e com base no reconhecimento oficializado pelo CNJ, altera o nome da escola de Cejum para Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados da Justiça Militar da União – Enajum.

A referida resolução não só renomeia a escola, como pode ser considerada o mais importante marco organizativo da Enajum. Nela constam as atribuições institucionais da escola; suas receitas e despesas; a organização e estrutura da escola; as atribuições de cada cargo; os programas formativos; pesquisa e publicação; convênios e outras informações.

Com base no exposto, nota-se que ela deu uma normatividade maior para uma instituição que já atuava desde 2009. Pode-se compreender que essa pesquisa é fruto de tal resolução, pois é nela que o convênio e a pesquisa na Enajum são descritos e conseqüentemente incorporados à instituição.

A instituição, após 2015, continuou evoluindo consideravelmente como fruto desse normativo. Os convênios firmados com a Universidade de Brasília e com outras escolas de magistratura enriqueceram consideravelmente sua relação com metodologias voltadas para a andragogia.

Na instituição, há ainda certa complexidade em compreender seus marcos históricos. Para alguns, a escola só foi oficializada em 2015, para outros, ela data de 2009, desde o antigo Cejum. Porém, não é possível contradizer a importância histórica que o antigo Cejum teve para a prática pedagógica educacional na magistratura castrense do STM.

Tendo esse aspecto histórico situado, cabe um aprofundamento nas questões de estrutura organizativa da Enajum enquanto institucional educacional.

## 5.1 DAS ATRIBUIÇÕES, ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA ENAJUM

A resolução de n.º 220/2015 citada anteriormente é importante por evocar alguns elementos basilares que foram incorporados pela escola e por se aprofundar neles, em especial, as atribuições da instituição, tendo em sua essência: promover, regulamentar e coordenar os Programas Formativos voltados para os magistrados da Justiça Militar da União. Cabe à Enajum também fomentar pesquisas e publicações com foco em temas voltados para a realidade judicante castrense.

Outra atribuição da instituição é propiciar o intercâmbio com Escolas de Magistratura ou com outras instituições nacionais ou internacionais de ensino. Tal intercâmbio pode resultar em atividades formativas mediadas por equipes conveniadas ou em produtos de pesquisa e extensão.

A Enajum ainda é responsável por regulamentar e ofertar o ensino nas modalidades presencial e/ou à distância, sendo capaz de gerir administrativamente, tecnologicamente e pedagogicamente tais atividades. O aspecto presencial e/ou à distância se dá em razão de um curso poder ser ofertado hibridamente dentro da instituição, mesclando as duas modalidades de ensino.

Essas atribuições vão impactar diretamente na forma como a escola se estrutura e organiza administrativamente e pedagogicamente, que basicamente é composta por três grandes núcleos: Direção, formada pelo diretor e vice-diretor; Conselho Consultivo, composto pelo Diretor, Vice-Diretor e um magistrado da 1ª

instância; Secretaria executiva e unidades subordinadas, sendo as unidades intituladas de Seção de Ensino (Seens) e Seção de Apoio ao Ensino (Seape).

A direção, mais especificamente o diretor, tem entre suas competências a representação da escola; presidir o Conselho Consultivo; elaborar o planejamento estratégico e o planejamento das atividades previstas para o ano; dirigir, coordenar e fiscalizar as atividades formativas e administrativas da instituição; contratar profissionais de ensino e indicar servidores para ocupação de cargos e funções comissionadas e dentre outras. O Vice-Diretor é responsável por substituir o Diretor em casos excepcionais e colaborar com o mesmo nas atribuições inerentes ao cargo diretivo. Cabe ressaltar que a gestão diretiva possui uma duração bianual e é composta por um ministro civil e um militar, não havendo distinção hierárquica para o empossamento dos cargos de diretor ou vice (BRASIL, 2015b).

O conselho consultivo pode ser considerado como um importante núcleo pedagógico e administrativo dentro da instituição, pois cabe a ele opinar conclusivamente sobre questões pedagógicas, jurídicas e administrativas; indicações de profissionais; as atividades pedagógicas organizadas pela escola; o conteúdo didático-pedagógico veiculado nos cursos; planejamentos administrativos e pedagógicos da instituição; celebração de convênios e intercâmbios; entre outras.

O conselho consultivo é uma peça chave que em 2022, caso estivesse mais bem consolidado, teria auxiliado de forma exponencial na consecução da Matriz Curricular da instituição e, de forma mais enfática, com o conteúdo educacional da magistratura castrense.

A Secretaria Executiva da Enajum tem em suas atribuições planejar e desenvolver as atividades de suporte, operacional ou administrativo; administrar os serviços de secretária, os documentos da escola, os recursos funcionais e materiais disponibilizados à escola; divulgar as atividades e coordenar os setores de publicação técnica e convênios da Enajum. O(a) Secretário(a) Executivo(a) é designado(a) pelo Diretor da Enajum. A secretária executiva é responsável também por coordenar dois principais polos sob sua responsabilidade, a Seens e a Seape (BRASIL, 2015b).

A Seape é responsável pelos polos administrativos da escola, desde questões financeiras às de deslocamentos envolvendo as atividades formativas, fiscalização administrativa dos convênios firmados com outras instituições, customização, adaptação e gerenciamento do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) da Enajum, elaboração e veiculação de meios de comunicação das atividades

formativas (banners, vídeos, produtos de divulgação, entre outros), gerir recursos e outras funções.

A Seape é um dos pilares vitais da instituição, pois é por meio dela que todo o trabalho de logística, administrativo, divulgação e suporte técnico são prestados nos programas formativos. Atualmente, a Seape é coordenada por um servidor público do STM sob supervisão da secretária executiva e com o apoio, em sua maioria, de militares especializados em comunicação cedidos pelas Forças Armadas.

A Seens é responsável por elaborar e pensar os aspectos pedagógicos dos planos de cursos das atividades formativas que ocorrerão dentro dos programas disponibilizados pela Escola. Ela dispõe sobre a carga horária disponibilizada para uma atividade formativa, a modalidade, os formadores, propõe metodologias educacionais, discute documentos na seara pedagógica e os elabora, participa como suporte pedagógico nas atividades formativas e realiza avaliação pedagógica. É ainda responsável por instruir os formadores sobre o que se espera do curso e como eles poderão agir para atingir os resultados esperados.

Aparecendo como outro pilar vital da Enajum, a Seens é o local onde todo o campo pedagógico é embrionado. Após o nascimento do curso, ele é acompanhado ao longo do seu desenvolvimento até o seu fim e, em sequência, é analisado o que é passível de ser mantido, melhorado e retirado para os próximos cursos. A Seens atualmente também é coordenada por uma servidora pública sob supervisão da secretária executiva e com o apoio de militares especializados em educação cedidos pelas Forças Armadas.

Esses dois polos são forças inseparáveis, mas com atribuições distintas e bem definidas. Não é como se uma não soubesse das atividades da outra, existindo, na verdade, uma racionalização do trabalho pedagógico na escola, uma vez que a atividade pedagógica necessita de apoio administrativo e pedagógico para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra do melhor modo possível.

Este é um resumo da estrutura e organização da Enajum com base nas experiências vivenciadas e nos documentos normativos que regem sobre as atribuições de cada setor. Nota-se que a Enajum é uma instituição mista no tocante aos aspectos civis e militares, pois boa parte da equipe educacional que trabalha na instituição é de militares ou magistrados oriundos da vida militar (ministros militares). Essa mescla é importante para que o desenvolvimento das práticas pedagógicas

permaneça sem nunca se esquecer da cultura militar que é a essência dessa justiça especializada.

## 6 DINÂMICA CURRICULAR DA ENAJUM

A Enajum, apesar de se colocar como não possuidora de um currículo oficial, é uma instituição que trabalha por meio de uma lógica curricular e comumente, não se dá conta da relação que há entre seus normativos, diretrizes pedagógicas elaboradas pela própria escola e as demandas do CNJ, interpretadas pela instituição como elementos curriculares nas suas práticas pedagógicas.

A visão de currículo que a instituição tinha para si era um documento baseado em matérias e conteúdos que, invariavelmente, iriam acabar “engessando” as atividades formativas de modo a não conversar com as demandas que são comumente direcionados pelo CNJ e pelo próprio Superior Tribunal Militar, visando a formação dos magistrados.

Assim, seria um documento de pouca utilidade, grande dispêndio de esforços para catalogar todas as “matérias” necessárias para a formação dos magistrados e, por ser assim, possivelmente se tornaria um documento de gaveta. Tal visão se assemelha à ideia de currículo coleção ou disciplinar baseado em matérias disciplinares que devem ser transmitidas por meio de uma lógica linearizada e hierarquizada (SILVA, 2020).

Com base na vivência e observações na instituição, esse modelo curricular demonstrou não atender as necessidades da escola, em razão da dinamicidade que o ensino na magistratura demanda e que fica bastante evidenciado no Programa de Formação Continuada. Portanto, a escola busca uma alternativa para não se tornar “refém” de tal documento.

Atualmente, a dinâmica curricular que sustenta as atividades formativas da escola é baseada em projetos, que faz parte de uma lógica curricular integrada (SILVA, 2020).

É importante estabelecer aqui um comparativo entre currículos integradores e currículos coleção

Então, para modificar as estruturas de um currículo coleção (disciplinar) para um integrado (interdisciplinar) é necessário o uso das próprias disciplinas, não mais no formato de saberes hierarquizados e inflexíveis fechados em si mesmos, mas de conteúdos e temas que coexistem e dependem uns dos outros para promoção da construção do conhecimento escolar. Em síntese, o que foi dito é que o currículo globalizado não defende o fim das disciplinas, mas o fortalecimento das mesmas, a partir da existência do movimento dinâmico e estruturante da prática interdisciplinar curricular e histórica

(FAZENDA, 2012b) e dos eixos, assunto que será discutido no próximo capítulo (SILVA, 2020, p. 41).

Ainda nessa perspectiva, Silva (1999, p. 72) evoca um comparativo trazido por Bernstein, sendo

Bernstein distinguia dois tipos fundamentais de organização estrutural do currículo: o currículo tipo coleção e o currículo integrado. No currículo tipo coleção, as áreas e campos de conhecimento são mantidos fortemente isolados, separados. Não há permeabilidade entre as diferentes áreas de conhecimento. No currículo integrado, por sua vez, as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas. A organização do currículo obedece a um princípio abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem.

Essa breve explanação distinguindo o currículo disciplinar do currículo integrado é importante para situar a estrutura curricular da escola que se baseia em projetos desenvolvidos para atender determinadas necessidades formativas dentro dos programas, em especial, formação continuada e de formadores.

A lógica curricular ancorada na construção de projetos para determinadas atividades formativas suporta as competências que deverão ser desenvolvidas, recursos que serão utilizados, carga horária, respaldo teórico nos normativos da instituição e pode ser fruto de uma racionalidade do *modus operandi* das Forças Armadas, já que a escola conta com a presença de militares em sua comunidade escolar. No entanto, como pontua Franco (2012, p. 70-71), ao abordar um currículo baseado em projetos:

Esse modelo curricular implica a organização dos conhecimentos a partir de grandes temas-problema que dão origem aos projetos. Não há uma grade convencional com disciplinas. Os conhecimentos destas entram para auxiliar na compreensão do tema-problema de uma forma contextualizada, significativa e interdisciplinar. Não há necessidade de esgotar todos os temas de uma só vez numa sequência rígida e linear. O grau de aprofundamento pode ser tratado em diferentes projetos para garantir sucessivas aproximações e aplicabilidade. Rompe-se com a concepção predominante dos pré-requisitos, da ordenação e sequenciação.

Frente aos referidos apontamentos, percebe-se que é uma instrumentalização curricular que conversa diretamente com os objetivos que a instituição almeja para si frente à dinamicidade do seu contexto educativo.

Em meio à presente dinamicidade educacional da instituição, a equipe escolar optou, como alternativa para uma não utilização de um currículo baseado em linearidade/disciplinar (mesmo que tenha o um programa formativo introdutório), pela

hierarquização do saber e buscou desenvolver um instrumento pedagógico curricular baseado em competências.

O conceito pedagógico acadêmico do que pode ser enquadrado como competência (compreendendo a polissemia do termo e sua relação com o contexto) era algo que a Escola utilizava em seus normativos e documentos pedagógicos e, apesar do termo competência ser uma constante dentro do meio jurídico, esse está rotineiramente atrelado como função ou poder de decisão.

O trabalho então é “robustecer” tal termo para o viés pedagógico que pode ser um dos elementos chaves para a consolidação da matriz curricular por competências. Precisa-se sair da lógica da competência como aquele que é competente em razão da sua eficiência laboral, algo que é fruto da racionalidade produtiva técnica, na qual o termo competência é fortemente atrelado e, entrando em uma lógica pedagógica da qual o termo é, como é identificado em Sacristán (2011, p. 36):

Introduzir na linguagem educacional o que significa a competência não resulta, de modo algum, dificultoso, já que de alguma maneira há muito tempo esse movimento vem sendo observado. Teve uma presença ligada à tradição firmemente arraigada no mundo da formação para o trabalho, cuja significação se restringia a designar o tipo de ações que devem ser exercidas em um determinado posto de trabalho, atestar as responsabilidades, precisar as qualidades de quem desempenha certo trabalho, bem como dispor de um critério de valoração da idoneidade daquilo que foi realizado em comparação com o que foi exigido de acordo com a respectiva competência.

O referido exposto sustenta os motivos pelos quais o conceito de competência precisou ser ressignificado para e na Escola. Competência, nesse sentido, é rotineiramente atrelado aos documentos que estabelecem os afazeres de determinados cargos na área profissional.

Uma formação voltada para o desenvolvimento de competências está presente nos documentos formativos elaborados pela instituição, porém não tão bem definida, sendo que a lógica está lá (os aspectos procedimentais, conceituais e atitudinais em determinada situação problema) e é algo que já é utilizado, apesar de não ser de uma maneira sistematizada. Como exemplo, se tem os projetos desenvolvidos para os Programas Formativos da Escola, sendo eles: Programa de Formação Inicial (Profima), Programa de Formação de Formadores (Proforf) e Programa de Formação Continuada (Procont) da Escola, já trabalham com objetivos formativos baseados no desenvolvimento de determinadas capacidades que podem muito bem ser transpostas para o desenvolvimento de competências.

Para essa compreensão foram analisados alguns dos intitulados Projetos Básicos (elaborados de 2018 até 2022) desenvolvidos pela Seção de Ensino (Seens) e operacionalizados administrativamente (ex.: recursos, orçamento, organização do espaço formativo, custeio e outras demandas) pela Seção de Apoio ao Ensino (Seape), com participação em todas as etapas da atual Secretária Executiva e com aprovação do Diretor da Escola.

Os projetos básicos possuem um formato padronizado, onde são estabelecidos critérios como carga horária, formador desejável, objetivos que deverão ser alcançados, metodologias educacionais preferíveis pela instituição, propostas avaliativas desejáveis e contextualização da atividade formativa. Esses elementos presentes já são curriculares em sua natureza. No entanto, os Projetos Básicos são desenvolvidos para cada atividade formativa, visando uma não reutilização literal e sendo de natureza mutável, caso sejam necessárias alterações para futuras atividades formativas.

Percebendo essa relação da Escola com um currículo baseado em projetos, não há porque mudar o que já está consolidado e é de familiaridade da instituição. É viável então, sistematizar o conceito de competência educacional, dar sentido às possibilidades curriculares existentes, apresentar o que são currículos baseados no desenvolvimento de competências, como ensinar e aprender por competências e avaliação no ensino por competências.

## 6.1 DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO PELA ENAJUM

Em razão da complexidade curricular percebida na Enajum, onde são utilizadas como parâmetro formativo suas resoluções, experiências em atividades formativas advindas de anos anteriores, diretrizes construídas para determinados programas (como o caso da Formação de Formadores – EAD, 2020) e, ainda sim, mesmo com todos os esses documentos, ter demonstrado não se reconhecer como detentora de um currículo por esse conceito estar atrelado à lógica de currículo disciplinar, partiu-se da pesquisa-ação para buscar dialogar com a instituição e conceituar o instrumento pedagógico intitulado currículo Thiollent (1986).

Optou-se por abordar apenas recortes de obras selecionadas que tratavam sobre esse conceito, em razão de, na época (2021), a instituição estar comprometida com o andamento da Formação para Fins de Vitaliciamento (FVIT) e pela mesma não

estar inserida totalmente no mundo acadêmico para se habituar às práticas (encontros de grupos de pesquisas mediados por textos temáticos). Objetivo foi o de não gerar constrangimento e respeitar a carga laboral exercida sob os participantes do Grupo de Trabalho que conciliavam o trabalho com a formação durante o horário de expediente.

A instituição adotou para si duas conceituações, sendo uma respaldada nos referenciais teóricos e a segunda a partir do que a escola compreendeu como sendo sua conceituação de currículo. A primeira está ancorada no conceito exposto por Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010).

Um currículo é um conjunto de elementos com fins educativos que, articulados entre si, permitem a orientação e a operacionalização de um sistema educativo por meio dos planos de ações pedagógicos e administrativos. Ele está ancorado nas realidades históricas, sociais, linguísticas, políticas, econômicas, religiosas, geográficas e culturais de um país, de uma região ou de uma localidade (JONNAERT; ETTAYEBI, 2007 *apud* JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010, p.37).

Tal conceituação fez com que a instituição compreendesse que seus instrumentos normativos e pedagógicos, são também, instrumentos curriculares. Servindo como guinada para discutir os demais conceitos que compõem a matriz curricular.

No tocante ao conceito embrionado pela própria escola, ficou tido como “conjunto de elementos com fins educativos buscando a reconstrução da experiência, sendo interdisciplinar, concebendo as relações interpessoais interna na escola entre 1º e 2º instância com os agentes externos” (JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010, p. 37). O exposto deixa evidência a presença do referencial teórico no processo de conceituar o que viria a ser um currículo para a escola, já que a mesma utilizou por base a literatura prestada.

Ainda no tocante ao currículo é apontado que um currículo é necessariamente complexo e raramente está situado em um único documento, sendo que rotineiramente estará espalhado em diferentes textos e lugares (JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010).

Na Enajum, tais afirmações são corroboradas quando se tem como instrumentos construtores de lógicas curriculares, documentos como normativos (n.º 220/2015, n.º 1/2015, n.º 236/2017), legislações (lei complementar 35/1979), Projeto Pedagógico (2020b) e uma cultura curricular baseada na produção de planejamentos pedagógicos para atividades formativas individuais, sendo os dois primeiros

documentos parcialmente interpretados como documentos de currículo por estabelecer as competências necessárias aos juízes federais da JMU.

Há também um caso específico do Profima que tem seus conteúdos bem estabelecidos por meio da resolução n.º 1 de 2015 da JMU (BRASIL, 2015a), na qual se define o “Módulo Nacional” para os magistrados ingressantes. Todavia, os demais programas formativos carecem de uma estrutura de objetivos pedagógicos mais bem estabelecidos, como no caso do Procont, onde boa parte das formações suscitadas é a partir dos temas de interesse, relevância social e pautas formativas provenientes do CNJ. Já o Proforf possui atividades formativas ainda precoces, não tendo a escola um corpo docente estruturado proveniente de seus próprios magistrados que, quando estabelecido, ajudará a construir uma cultura formativa do perfil docente que se almeja formar.

A instituição conta com pedagogos e com suporte pedagógico externo, mas nenhum dos pedagogos que atuam junto à escola é magistrado, ou seja, podem até conhecer a realidade judicante, mas não a vivenciam e/ou muito menos dominam os conteúdos formativos necessários, o que auxiliaria na construção de estratégias pedagógicas que melhor atenderiam os discentes desta justiça especializada.

Com tais noções em mente, visamos a construção de um instrumento curricular que busque centralizar para si boa parte dos documentos de currículo já existentes que oportunize a compreensão de competências basilares que serão ponto de partida para a elaboração dos projetos educacionais da instituição e que proporcione mecanismos metodológicos e avaliativos operacionalizáveis tanto por formadores capacitados quanto para formadores convidados em razão de seu notório saber.

Com todas essas questões enfatizadas, cabe se adentrar mais afundo nas reais necessidades da escola para a criação de uma matriz curricular que busque prescrever suas atividades formativas.

## 7 MOTIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA MATRIZ CURRICULAR POR COMPETÊNCIAS

Os projetos básicos, apesar de terem sua considerável relevância, não possuem tanta aplicabilidade para formadores convidados, percebendo ainda que possuem um caráter muito mais administrativo do que pedagógico para a instituição, pois as especificações que estão postas lá são informações pertinentes para a Seape. O formador em si, apesar de utilizar tal documento, não se apropria integralmente de tal instrumento para pensar a atividade formativa para a qual foi contratado. Sendo assim, os projetos ainda não atendem integralmente às demandas da Escola, de forma que ainda se busca um instrumento normativo de maior poder instrucional, pedagógico e de normatividade.

A Enajum, com vista a dirimir problemas de má compreensão do que se é esperado de determinada atividade formativa por parte do formador que não se apropria do documento, propôs a criação de um Grupo de Trabalho para pensar um currículo educacional que atendesse tais demandas.

Em 2020, foi instituído de modo extraoficial o Grupo de Trabalho, constituído por 02 membros da Seens, presidido por 01 membro da Seape, com participação *pro bono* dos pesquisadores da área de educação e contando com a presença da Secretária Executiva. O GT contou com tutoria e recomendação teórica da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliane Campos Machado. Os assuntos abordados foram questões como: tendências pedagógicas (LIBÂNEO, 1985, 2005), currículo, planejamento e integração curricular (LOPES; MACEDO, 2011), competência (JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010) e assuntos pedagógicos condizentes com a realidade escolar da época.

O GT, apesar de na época ter sido bem sucedido, entrou em hiato por tempo determinado, pois a instituição entendeu que seria por bem firmar um Termo de Execução Descentralizada (TED) com a Universidade de Brasília, buscando como principal finalidade produzir um produto técnico (currículo) melhor constituído.

As atividades foram retomadas na metade de 2021, agora com a presença oficial dos pesquisadores da UnB como bolsistas. Dessa vez, a equipe de educação estava responsável pela construção e validação conjunta da Matriz Curricular por Competências com a Enajum. Foram realizados mais cinco encontros que estavam previstos na parceria por meio do TED entre esta instituição e a Universidade de Brasília, tendo as seguintes temáticas contempladas: “Currículo”, “Competência”,

“Currículo por Competência”, “Ensinar e Aprender” e “Avaliação de Competências”. Os encontros tiveram duração média de duas horas diárias cada um.

Todos os encontros realizados foram de vital importância para um maior aprofundamento da instituição em assuntos pedagógicos. Por meio das reuniões foi possível compreender o que se esperava da equipe em termos de produtos/conhecimentos e conceituar o que a escola entendia por cada um dos eixos atacados nos cinco encontros.

Por possuir uma realidade educacional linear apenas no Programa de Formação Inicial, que é basilar para todos os magistrados ingressantes, os demais programas possuem uma dinamicidade considerável por acompanhar as mudanças e pautas presentes no CNJ, evidenciadas nos Programas de Formação de Formadores e de Formação Continuada. Por essas razões, pensar em um currículo coleção, enciclopédico, linear, hierarquizado e estanque, não é interessante para a Escola.

Portanto, a ideia de desenvolver um currículo ancorado em uma perspectiva linear e com baixa ou nula necessidade de mudança que abarcasse todos os programas visando se tornar o único instrumento didático pedagógico da escola se tornou inviável, optando assim, pela construção de uma matriz curricular que permitirá a elaboração de “currículos” para cada um dos programas, ou melhor, que possibilite a criação de projetos básicos pelo próprio formador ou com sua participação integral para uma atividade formativa que pertença a um determinado programa de formação.

Algo que, inicialmente, possa parecer um tanto quanto contraditório é propor que a instituição continue utilizando uma lógica curricular baseada em projetos, mesmo com a construção da Matriz Curricular. Pois bem, não há necessidade de mudar o que está posto, já que a instituição aperfeiçoou sua própria prática curricular.

No entanto, compreendendo que a instituição não possui um corpo docente formativo e conta com uma equipe pedagógica recente. Acreditamos que tais projetos, a partir da construção da matriz curricular, poderão contar integralmente com presença do formador contratado e, em especial, respeitando e seguindo a cultura escolar da instituição que estará posta naquele normativo. Esse é o principal diferencial da matriz curricular por competência, pois as práticas pedagógicas, a avaliação que a instituição preza, carga horária recomendada, compartimentação dos horários para desenvolvimento das atividades, objetivos que deverão ser alcançados, justificativa para subsidiar a formação e outras características mais presentes em um currículo, sempre estiveram presentes nos projetos básicos elaborados pela Enajum.

Portanto, não cabe aqui enfatizar que está havendo uma revolução no ambiente educacional viabilizada pela da matriz curricular, apesar de ser algo novo dentro do contexto da magistratura brasileira pesquisada (como pôde ser visto no estado do conhecimento).

Os “eixos estruturantes” de um currículo educacional sempre estiveram presentes no modelo organizativo normativo pedagógico da escola, sendo assim, é algo parcialmente inovador. Cabe aqui definir o que é compreendido como eixo estruturante na pesquisa, com base em Silva (2020).

- Elemento norteador e nuclear da proposta curricular que costuma ser escolhido e debatido anteriormente às disciplinas.
  - As disciplinas, temas, áreas e projetos gravitam em torno dele e o mesmo é quem promove o diálogo destas diferentes esferas do saber.
  - Uma matéria escolar com os devidos critérios pode ser elevada ao nível de eixo estruturante.
  - É o eixo estruturante quem garante a verdadeira integração entre áreas do conhecimento e profissionais da educação (BORGES, 2015b).
- Este eixo integrador tem a função de organizar as disciplinas e projetos e deixar espaço para a transversalidade, garantindo a construção efetiva de conhecimentos de alto nível para o perfil de saída dos estudantes que irão emancipar-se e interferir na realidade em que vivem (p. 50).

O eixo estruturante caminha junto ao conceito da interdisciplinaridade, rompendo com a lógica de disciplinas segmentadas e isoladas em si. A Enajum adota uma lógica curricular baseada em eixos e, mais recentemente, com as experiências interdisciplinares em seus cursos, especificamente, no de formação para fins de vitaliciamento.

Um dos aspectos que cabe para a discussão é: em 2022 ainda pode se trazer uma ideia de matriz curricular por competências em determinados contextos educacionais como sendo algo inovador? A resposta é sim. Como Zabalza e Cerdeiriña (2012) elencam, para que uma inovação aconteça, alguns elementos como praticidade, clareza, consenso (mesmo que não seja pleno) e mudanças são necessários para que a inovação educacional aconteça. Em consonância e completando o raciocínio, Battestin e Nogaro (2016) pontuam, com base em um modelo trazido por Cunha (2008), sobre algumas características das experiências educativas que são inovadoras, como por exemplo, romper com modelo tradicional, gestão participativa, reconfiguração dos saberes, reorganização da relação teoria-prática, perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida, além de mediação e protagonismo.

É relevante notar que muitas dessas características acabam se tornando paradigmas dos ambientes escolares. Logo, é importante ressaltar a temporalidade da inovação e como ela transita da novidade para a padronização. Com base nesse conceito, a temporalidade também é um fator impactante em uma inovação pedagógica até que passe a ser um paradigma educacional. Percebe-se, então, que, para que seja inovação, não há a necessidade de se inventar algo novo, mas sim reinventar algo que já existe, atribuindo novo sentido e transformando o paradigma educacional vigente, buscando sempre a melhoria do que já está posto.

Com base nessa discussão curricular, um dos instrumentos que ajudaram a estruturar a matriz curricular por competências foi o perfil profissiográfico dos magistrados das JMU construído e disponibilizado durante o projeto com a finalidade de subsidiar o futuro documento de currículo da instituição.

#### 7.1 CONTRIBUTOS DA ANÁLISE DO MAPEAMENTO DO PERFIL PROFISSIOGRÁFICO NA ENAJUM

O perfil profissiográfico foi construído ao longo de quatro meses pela equipe de profissionais com formação em psicologia no ano de 2021, sendo parte do projeto uma doutora da UnB e seu orientando de doutorado. Vale ressaltar que, apesar de parte da pesquisa ser financiada com o STM, esses dados são utilizados aqui de forma secundária, pois se trata um documento que não foi elaborado pelos pesquisadores da área de educação.

Essa parte da pesquisa contou com a visita a uma das Auditorias, reuniões de alinhamento com a comunidade escolar, levantamento de normativos que continham as competências laborais ao cargo do magistrado militar e dos programas formativos. A metodologia utilizada para o levantamento das competências se respaldou no levantamento bibliográfico (normativos), mas teve ênfase na realização de grupos focais com os magistrados de 1ª e 2ª instância, sendo realizado um total de seis encontros - cinco com magistrados de 1ª instância (um foi uma entrevista com apenas um magistrado) e um grupo focal com magistrados de 2ª instância. Os grupos continham de quatro a oito magistrados, e tiveram duração de uma a duas horas (BRASIL, 2021).

O documento citado traz ainda questões que suscitam possíveis pesquisas, como elementos sociais tais como sexo, tempo de cargo, lotação em auditorias e entre

outras. No entanto, o principal contributo do perfil profissiográfico para a pesquisa, no tocante à dinâmica curricular da Enajum, foi o mapeamento das competências possibilitando estabelecer um parâmetro entre às competências na real prática laboral judicante castrense e as previstas nos normativos da Enajum.

As competências mapeadas no perfil profissiográfico podem ser vistas nos quadros a seguir.

Quadro 6 – Competências 1ª Instância – Juízes Federais da Justiça Militar da União

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO GERAL DA COMPETÊNCIA
<p>JUDICANTE – Competências relacionadas aos processos e atuação jurídica.</p>	<p><b>Conhecimento e desenvolvimento jurídico</b> - Capacidade de acompanhar as modificações legislativas, doutrinárias e jurisprudenciais, mantendo-se atualizado no tocante aos conhecimentos jurídicos.</p>
	<p><b>Condução de pessoas nas sessões e audiências</b> - Capacidade de empregar técnicas para conduzir pessoas durante as sessões e audiências.</p>
	<p><b>Condução de processos jurídicos</b> - Capacidade de empregar técnicas e conhecimentos para conduzir os processos jurídicos na realização de sessões e audiências.</p>
	<p><b>Conhecimento do universo militar</b> - Domínio de conhecimentos sobre o universo militar, tendo por base as características históricas, o contexto e as tendências em âmbito local, regional, nacional e internacional.</p>
	<p><b>Fiscalização de organizações militares</b> - Capacidade de fiscalizar e inspecionar locais de forma competente e estratégica, tendo por base as determinações e normas.</p>
DIMENSÃO	DESCRIÇÃO GERAL DA COMPETÊNCIA
<p>ADMINISTRATIVAS - Competências em gestão organizacional e rotinas administrativas para a Auditoria.</p>	<p><b>Condução de processos administrativos</b> – Capacidade de atuar na instrução e na tomada de decisões, com base na legislação, sobre os servidores lotados na Auditoria.</p>
	<p><b>Gestão administrativa da Auditoria</b> – Capacidade de dirigir e manter o controle sobre os recursos para produzir os melhores resultados.</p>
	<p><b>Gestão de Rotina Administrativa da Auditoria</b> – Capacidade de realizar rotinas administrativas para o funcionamento adequado da Auditoria</p>
	<p><b>Visão de futuro na gestão</b> – Capacidade para imaginar e prospectar futuros, de traçar diretrizes estratégicas para a Auditoria.</p>

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO GERAL DA COMPETÊNCIA
GESTÃO DE PESSOAS - Competências relacionadas à gestão de pessoas e equipes de trabalho.	<b>Autodesenvolvimento e Conhecimento Pessoal</b> – Capacidade de identificar suas potencialidades e limitações, de assumir o compromisso pelo próprio desenvolvimento, mediante a adoção de uma postura de abertura à aprendizagem contínua.
	<b>Gestão de equipes de trabalho</b> – Capacidade de conduzir as pessoas ao encontro da visão, missão e objetivos da Auditoria, de atuar como líder agregador, que construa um ambiente inclusivo, favorável à cooperação e ao trabalho em equipe.

Fonte: Brasil (2022a)

Quadro 7 – Competências 2ª Instância – Ministros da Justiça Militar da União

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO GERAL DA COMPETÊNCIA
JUDICANTE – Competências relacionadas aos processos e atuação jurídica.	<b>Autoconhecimento e desenvolvimento jurídico</b> – Capacidade de empregar o autoconhecimento e o controle emocional no desenvolvimento de conhecimentos jurídicos para atuação.
	<b>Condução de pessoas nas audiências</b> – Capacidade de empregar técnicas para conduzir pessoas durante audiências de julgamento ou para interagir com os seus pares.
	<b>Condução de processos jurídicos</b> – Capacidade de empregar técnicas e conhecimentos para conduzir os processos jurídicos na realização de audiências de julgamento.
	<b>Conhecimento do universo militar</b> – Domínio de conhecimentos sobre o universo militar, tendo por base as características históricas, os valores, o contexto e as tendências em âmbito local, regional, nacional e internacional.
	<b>Representação da Magistratura Militar</b> – Capacidade de demonstrar a relação entre o Superior Tribunal Militar, demais poderes constituídos e a sociedade
DIMENSÃO	DESCRIÇÃO GERAL DA COMPETÊNCIA
GESTÃO DE PESSOAS - Competências relacionadas à gestão de pessoas e equipes de trabalho.	<b>Autodesenvolvimento e Conhecimento Pessoal</b> – Capacidade de identificar suas capacidades e limitações e de assumir o compromisso pelo próprio desenvolvimento, mediante a adoção de uma postura de abertura à aprendizagem contínua.
	<b>Gestão de equipes de trabalho</b> – Capacidade de conduzir as pessoas ao encontro da visão, missão e objetivos do Tribunal, de atuar como líder agregador que construa um ambiente inclusivo, favorável à cooperação e ao trabalho em equipe.

Fonte: Brasil (2022a)

O mapeamento em si é maior e mais detalhado do que o que está sendo apresentado; cada **dimensão** delimita um eixo, a **descrição geral da competência** como a competência generalizada, mas, dentro de cada uma dessas há o que é passível de ser compreendido como “microcompetências” ou, como foi denominado, “saberes”. Então, o documento em si é ramificado em saberes presentes nas competências gerais que, por sua vez, estão dimensionadas em eixos.

O perfil profissiográfico foi um importante aliado ao se pensar em uma matriz curricular por competências voltada para a formação dos magistrados da JMU, pois apresentou de maneira sistematizada aonde se encontram as lacunas formativas para ambas as instâncias.

Um ponto importante é enfatizar que movimentos que buscavam mapear ou que visavam estabelecer um core de competências essenciais aos magistrados já estivera em curso no Brasil, conforme exposto por Ferraz (2016, p. 8).

O movimento, no país, teve início pela Justiça do Trabalho, que foi a que primeiro se organizou para a construção de um rol de core competences a serem perseguidas em um magistrado de seus quadros, tendo editado, após o processo de debate interno, a Resolução Enamat nº 18/2015 **(20)**

O Tribunal Regional Federal da 4ª Região também começou esse trabalho de identificação de competências fundamentais de um juiz federal. Um primeiro rol foi esboçado por uma comissão designada para pesquisas preliminares **(21)** e será submetido à discussão interna, para posterior validação junto à sociedade.

Mais recentemente, a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam e a Escola Nacional de Formação de Magistrados do Trabalho – Enamat encamparam a ideia. Criou-se um grupo de trabalho **(22)** com representantes das Justiças Estadual, Federal, do Trabalho, Militar e Eleitoral, com a missão de promover o debate em todas as regiões e todos os ramos da Justiça brasileira sobre o tema das competências fundamentais. Como ponto de partida, a Enfam adotou, por meio do Ato Conjunto Enfam - Enamat nº 1/2015, o rol de competências elaborado no âmbito trabalhista, que atualmente se encontra em fase de aperfeiçoamento, de forma a refletir a perspectiva de atuação em todos os ramos da Justiça brasileira **(23)**.

Logo, notavelmente, propor uma ideia de competências fundamentais que deverão ser desenvolvidas junto aos magistrados, independente se é de uma justiça especializada ou não, não é algo novo dentro da formação judicante nacional.

Voltando ao perfil profissiográfico da Enajum, para os magistrados de primeira instância ficou nítido que há uma necessidade formativa mais significativa para questões de teor administrativo e de gestão de pessoas. Já os magistrados de segunda instância demonstraram necessidade formativa na área judicante, mas obtiveram elevados níveis na área de gestão de pessoas. Tal aproveitamento deverá

ser feito com a Escola, tendo em vista que esse posicionamento diz respeito às escolhas formativas da própria Enajum.

Vale ressaltar que as médias obtidas por meio de tal documento foram altas em praticamente todas as competências e para os dois grupos, então, não significa que tais lacunas sejam déficits significativos, mas que, dentro do que foi mapeado, essas foram as que apresentaram rendimentos mais baixos.

Tal instrumento que demonstre medidas e fragilidades percebidas é valioso no processo para definir as prioridades do desenvolvimento de competências atinentes à realidade laboral pela escola. Entretanto, não deve ser usado integralmente para a construção de uma matriz curricular e o motivo é que uma competência pode possuir peso maior formativo, mas não deve ser definida em documento institucional (a não ser que a instituição se comprometa a atualizar constantemente tais mudanças) como prioridade formativa acima de outra devido a sua característica mutável.

A exemplo disso, pode-se pensar que magistrados podem apontar no estudo como possuindo pouco ou nulo domínio em práticas laborais envolvendo as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), mas após uma atividade formativa, os mesmos poderão ter se tornado exímios operadores de tais recursos.

Tal peso pode e deve ser considerado nas prioridades formativas do Procont e Proforf ou, até mesmo, para revisar o Profima, mas não é considerado oportuno para ser elencado no documento curricular pelas seguintes razões: 1º - o desenvolvimento de tais competências impacta diretamente em suas prioridades, assim demandando atualização constante do documento de currículo por meio de avaliações diagnósticas requeridas aos magistrados; 2º - respeito ao corpo pedagógico da escola, pois atualmente a Seens conta com um total de cinco servidores, sendo que apenas um ocupa oficialmente o cargo de pedagogo, possuindo pós-graduação em educação, tendo sido cedido pelas forças armadas (podendo ser solicitada pela mesma quando necessário), além de ser oficial temporário. Rasco (2011), com base em Quintanilla (1988), pontua essa relação entre as competências profissionais e sua mutabilidade.

Há quase 10 anos, o ex-secretário de Estado de Universidades e Pesquisa afirmava: - o tēpora o mores! que os "perfis profissionais e os perfis acadêmicos não têm por que coincidir" (Quintanilla, 1998, p. 94, destacado no original), acrescentando com bastante sensatez que os programas generalizadores têm mais valor adaptativo no mercado de trabalho que os estritamente especializados. Os requerimentos técnicos para o desempenho de postos de trabalho reais mudam a tal velocidade que não tem sentido

pretender que a universidade forme no domínio dos últimos avanços tecnológicos. Não porque não tenha capacidade para isso, mas sim porque não tem interesse: o que é o último é algo relativo a cada ano, o estudante apenas estará quatro ou cinco anos na universidade, mas a dois anos de se formar a última coisa que aprendeu pode ter se tornado obsoleta. A alternativa é formar para aprender a se atualizar e oferecer programas de formação continuada, não pretender adotar nos programas básicos todo o saber disponível... até o próximo semestre (QUINTANILLA, 1998, p. 93-94 *apud* RASCO, 2011, p. 224).

A matriz curricular, portanto, assumiu um critério generalizante para não ficar refém de atualizações constantes advindas pelo efeito do tempo e outras questões mais que podem impactar nesse processo de reelaboração dos programas formativos da instituição.

Na realidade atual da escola, não é produtora de um documento curricular que demande constante revisionismo. Outro ponto que pode demandar uma revisitação constante, é definir carga horária para o desenvolvimento de tais competências, algo que já foi dito como não interessante para esse documento pela escola. Tal ideia é algo que, particularmente, não é visto como necessidade, já que esse adendo poderá ser feito em documentos curriculares sustentados e provenientes da matriz, à exemplo, os futuros projetos básicos.

No entanto, o perfil profissiográfico apresenta uma lacuna importante que já era esperada, sendo essenciais para o Proforf, no caso, as competências para os formadores da magistratura castrense. Tais competências constam no desenvolvimento da matriz curricular. A ideia inicial foi de dividir em dois grandes eixos. O primeiro sendo voltado para uma lógica do saber ensinar e o que deve ser ensinado; ele foi amplamente respaldado na experiência educacional dos participantes do GT sobre boas práticas pedagógicas, documentos pedagógicos já existentes na instituição (Projeto Pedagógico) e desenvolvimento de competências, já contando com o suporte da Matriz Curricular por competências.

O mapeamento/construção e a validação das competências são necessários para o magistrado enquanto formador, pois é necessário compreender o que esses sujeitos entendem como sendo competências necessárias para atuarem como formadores e formadores de seus pares. O Programa de Formação de Formadores não faz parte do real contexto laboral da prática judicante nas auditorias e na própria JMU. No entanto, compõe e é uma importante etapa disponibilizada durante o trajeto formativo dos magistrados, devido ser por meio dele que se criará a identidade judicante dos pares ingressantes e da própria comunidade judiciária.

Após o aprofundamento sobre o programa de formação de formadores, vale ressaltar para quem se destina a matriz curricular por competências que foi construída, pois os formadores fazem parte dos sujeitos para o qual tal documento foi viabilizado.

## 7.2 MATRIZ CURRICULAR POR COMPETÊNCIA: PARA QUEM SE DESTINA?

A priori, pode-se pensar que a matriz curricular é destinada para os magistrados-alunos visando única e exclusivamente o aperfeiçoamento dos mesmos para o contexto laboral da realidade da magistratura castrense. Contudo, a matriz curricular também se destina a todos os magistrados que possam e queiram contribuir como possíveis formadores da escola e também para a própria instituição, sendo um documento que fincará os princípios e base epistemológica formativa da escola.

A realidade da magistratura é um tanto quanto complexa, pois a atividade docente pode não ser tão atrativa para os juízes em razão da dinâmica de trabalho poder ser contínua e intensificada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), pela pouca atratividade financeira que há na prática docente para magistrados e pela prática docente acabar se tornando apenas mais uma demanda dentro da realidade laboral judiciária que já possui tantas demandas (OLIVEIRA, 2014).

Tal realidade docente na magistratura ainda pode parecer notoriamente paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que há magistrados que não atuam como formadores nas escolas de magistratura também há os que atuam como docentes em cursinhos preparatórios para fins de capacitar discentes como futuros ingressantes no mundo das carreiras públicas (PASSOS, 2018).

No tocante à instituição, cabe salientar que comumente escolas de magistratura passam por renovação da diretividade a cada 2 anos e com isso, a tendência formativa da instituição tende a mudar de acordo com a direção que assume a gestão. A matriz surge, então, como um documento institucional que poderá transpor essa rotatividade inerente ao contexto, criando uma cultura escolar mais sólida que poderá ser capaz de fincar os princípios formativos da instituição sem que essa sofra uma reconfiguração à cada nova gestão que venha a contribuir com a instituição.

Destarte, ao se pensar uma matriz curricular, não se está apenas pensando em um instrumento normativo que pode auxiliar as futuras atividades formativas para fins de formação inicial e continuada dos magistrados da JMU, mas também para aqueles

que visam se tornar futuros formadores de seus pares. Sendo assim, um dos objetivos da matriz curricular é tornar a prática docente mais atrativa para aqueles que assim a queiram.

Mesmo que esse não seja objetivo geral, pensar artifícios que possam se transformar em importantes atrativos para os discentes que possuam essa “vocação” e deixá-los esclarecidos dentro do documento, contribui para a construção e manutenção de uma cultura escolar docente que poderá se tornar uma estrutura basilar da Enajum (OLIVEIRA, 2014).

A matriz curricular por competências também visa subsidiar os formadores que não possuam formação pedagógica ou que não conheçam as competências de determinado programa formativo da instituição. Para isso, um dos objetivos que se buscou foi realocar as competências interpretadas no perfil profissiográfico para cada um dos programas formativos existentes na instituição, etapa que ocorreu junto à Enajum (BRASIL, 2022a).

Com base no estado do conhecimento levantado nesta dissertação, ficou perceptível que a construção de um currículo para a magistratura é uma demanda já apontada anteriormente (OLIVEIRA, 2014). E, com o apoio do capital para a produção de um projeto voltado para tal produto, o referido objetivo poderá se tornar um documento de referência para os demais pesquisadores que busquem pensar em uma lógica curricular no ambiente da magistratura. Logo, a matriz curricular por competências poderá, se requisitada for, transpor as “paredes” da instituição servindo como base (quijá modelo) para demais instituições formadoras de juízes e servidores operadores da lei.

A matriz curricular está ancorada nos princípios do ensino para o desenvolvimento de competências, portanto, definir qual estará posta e subsidiará o processo educacional na instituição é algo que foi feito ao longo de todo o trabalho.

### 7.3 DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO E PRÁTICA JUDICANTE

O conceito de competência na prática judicante se mostra na polissemia do termo, pois, é comum encontrar nos diferentes normativos que compõem a área jurídica uma noção de competência voltada para atribuições no sentido de que compete a determinado profissional ou órgão determinadas atribuições. Com base

nisso, se buscou conhecer como o conceito de competência é compreendido no campo formativo da magistratura. Esse pressuposto trouxe os escritos de Selau (2019, p. 160), que vai abordar um fato crucial para o desenvolvimento de competências na Enfam.

Defende a Enfam que os juízes devam ser críticos e criativos e que o seu desenvolvimento deva ser integral, buscando não somente o conhecimento técnico, mas também de outras habilidades e atitudes relacionadas especialmente ao “saber-ser”, as quais não fazem parte dos currículos dos cursos de Direito e se tornam imprescindíveis para quem tem a função de julgar seu semelhante. Afinal, o juiz será aquele a quem competirá a decisão sobre conflitos sociais de toda ordem; determinará medidas que poderão afastar filhos dos pais; decidirá sobre sua liberdade, sobre seu patrimônio e também sobre o próprio meio ambiente.

A ideia do desenvolvimento integral pela mobilização das competências, fugindo da lógica tecnicista, com base na necessidade de capacitar para apropriação do saber de modo crítico e criativo, fez com que se buscasse o conceito de competência pedagógica na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (Enfam) que pode ser considerada como referência em práticas pedagógicas na magistratura brasileira. Ela define em suas diretrizes seu entendimento de competência.

Para a Enfam, competência é a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos, experiências sociais e de trabalho, comportamentos e valores, desejos e motivações desenvolvidos ao longo das trajetórias de vida em contextos cada vez mais complexos. A competência, portanto, vincula-se à capacidade de solucionar problemas, mobilizando, de forma inter e transdisciplinar, conhecimentos, capacidades – específicas, cognitivas complexas e comportamentais – e habilidades, transferidos para novas situações, ou seja, implica atuar mobilizando conhecimentos e recursos (BRASIL, 2017a, p. 10).

Adotando ainda as seguintes tipificações da sua forma de compreender a natureza de cada competência.

- I. Competências específicas: relativas ao conhecimento técnico vinculado ao saber fazer; devem ser pautadas pelas necessidades de profissionalização dos magistrados com base nas atividades de cada setor/unidade do tribunal; integram, além da dimensão técnica, as dimensões política e ética;
- II. Competências cognitivas complexas: relativas ao saber conhecer; integram as operações mentais utilizadas para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que se deseja conhecer;
- III. Competências comportamentais: relativas ao saber conviver; combinam dimensões tais como o comportamento, a cultura e a identidade, bem como a ideia de vontade, ou seja, de engajamento e de motivação; desenvolvem-se nos espaços e momentos de interação e de trocas, nos quais se formam as identidades (BRASIL, 2017a, p. 10-11)

Tais tipificações são relativamente parecidas com a que foi adotada na matriz curricular, aonde houve divergência apenas no tocante às nomenclaturas, pois na matriz adotou-se as tipificações trazidas com base em Zabala e Arnau (2014), estando essas como procedimentais, atitudinais e conceituais.

No entanto, para a matriz, por meio do encontro sobre o conceito de competência, a Enajum optou para ir além do conceito que está em seu Projeto Pedagógico.

Uma ação competente é o resultado da combinação de recursos pessoais (conhecimentos, habilidades, qualidades, experiências, capacidades cognitivas, recursos emocionais e outros) e recursos do meio (tecnologia, banco de dados, livros, redes de relacionamento etc.). Nos recursos do meio, o indivíduo pode buscar complementos para os seus recursos pessoais, quando não possuir todos os saberes de que necessita para realizar sua ação competente. A competência do profissional consiste em saber combinar esses recursos para produzir uma ação competente (BRASIL, 2020a, p. 34).

Apesar do conceito acima estar ancorado em Le Boterf (2003), no Projeto Pedagógico não ficou definido como sendo o adotado pela escola e sim uma exemplificação teórica do que é entendido por competência. No entanto, no encontro sobre competência realizado pelo grupo de trabalho vinculado ao projeto, os servidores da instituição, junto à UnB, definiram competência com base nas leituras das produções de Fleury e Fleury (2001, p. 183-196) e Lima, Souza e Araújo (2015, p. 1223-1238).

Competência é a capacidade de agir de forma responsável e reconhecida, articulando conhecimentos tácitos e científicos, mobilizando recursos e saberes com eficiência, eficácia e efetividade, de forma inclusiva, sustentável, estratégica e inovadora reverberando num dado contexto profissional garantindo práticas com a finalidade de agregar valores ao indivíduo, à organização, à sociedade e ao meio ambiente, GT, 2021.

Tal conceito, apesar de ter uma veia no tecnicismo pedagógico, ainda assim, foi uma definição construída pela e para a escola.

Com o já exposto conceito de competência adotado pela a Enajum, optou-se por seguir com a conceituação da tipificação dos saberes trazida por Zabala e Arnau.

O mais controvertido é o relacionado ao saber fazer; nele podem ser situadas desde habilidades muito simples até estratégias muito complexas. Todavia, se aceitamos que tudo o que se pode aprender está situado em alguma dessas três categorias, parece oportuno, pela firmeza existente no âmbito educacional e, o mais importante, pelas características singulares e específicas que cada uma delas têm no processo de ensino-aprendizagem, chegar ao consenso geral de situar qualquer objeto suscetível à aprendizagem, em algum desses três compartimentos, utilizando, por sua vez, os termos correntes. De maneira que qualquer conteúdo de

aprendizagem ou é conceitual (saber), ou é procedimental (saber fazer), ou é atitudinal (ser) (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 42).

Tal tipificação foi adotada em razão do perfil profissiográfico da Enajum ter mapeado as competências, mas não ter deixado claro qual melhor se encaixava para tais saberes. Dessa forma, a tríade (conceitual/saber, procedimental/saber fazer e atitudinal/ser) coube para os interesses da matriz. Apesar de terem sido lidos autores como Le Boterf (2003) e autores que trouxeram Philippe Zarifian (LIMA; ZAMBRONI-DE-SOUZA; ARAÚJO, 2015) durante o estudo, o grupo se respaldou majoritariamente no trabalho de Zabala e Arnau (2010), pois, no entendimento da equipe, tais autores conversam mais com a lógica da competência para ambientes educacionais enquanto os demais se voltam mais para a lógica profissional.

Ao longo do trabalho, buscou-se não perder de vista que, apesar de estar sendo buscada uma formação que converse diretamente com o campo profissional, a principal finalidade da escola continua sendo a educação. Então, o que se buscou foi uma matriz curricular fincada nos princípios epistemológicos críticos, muito bem justificada no uso consciente das competências e visando uma prática profissional de finalidade educacional de atuação ampla e ao mesmo tempo especializada no campo jurídico castrense.

No tocante ao entendimento polissêmico do que é competência, ela é tida por algo percebido como sendo um movimento comum dentre os estudiosos da temática ou no ensino voltado para o desenvolvimento dela e, por isso, a necessidade de definir tal conceito para a referida instituição. Percebe-se que há estudiosos que preferem fazer uma distinção entre competências profissionais e competências educacionais.

Com base em Zabala e Arnau (2010), é apresentado o conceito de competência englobando tanto a área profissional quanto a educacional e, apesar de concordarmos com a necessidade da conceituação, percebeu-se que não há uma grande diferenciação entre sua definição dentro das profissões e do meio educacional, pois o conceito está fulcrado em alicerces que se aplicam para as duas áreas, se baseando apenas no contexto e finalidade para a qual será aplicada.

No campo profissional, os autores trazem alguns dos conceitos mais chamativos para os aspectos formativos presentes na matriz.

Tremblay introduz o conceito de esquemas operacionais para se referir ao conjunto de possíveis atuações (conhecimentos e procedimentos) com a finalidade de resolver as tarefas-problema de forma eficiente (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 34)

Além da contribuição de Tremblay, Le Boterf, embora mantenha a ideia dos **esquemas operativos** (antes operacionais), amplia o conceito fazendo referência aos recursos que são mobilizados/integrados/orquestrados em conhecimentos, redes de informação, redes de relação, saber fazer. Além disso, incorpora o conceito de **família de situações**, que seria o conjunto de possíveis situações-problema com características semelhantes às aprendidas, como na citação anterior, ou já encontradas. Também esclarece que cada situação é singular, única e irrepetível (ZABALA; ARNAU, 2010 p. 35, negrito dos autores).

Os esquemas operacionais apresentados por Tremblay (1994) (*apud* ZABALA; ARNAU, 2010) saem da razoabilidade que há na ideia simplista de competência como mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes presentes nos demais conceitos apresentados, ampliando tal conceito e trazendo uma percepção esquemática dessa operacionalização. Le Boterf (2000), apresentado pelos autores ZABALA; ARNAU, (2010), traz o conceito da família de situações que por si só, já ajudaria muito a pensar um currículo para adultos com uma educação voltada para determinados setores profissionais da sociedade, mas, além disso, reconhece a singularidade de cada situação e demonstrando de forma sublime a dificuldade que é avaliar uma formação voltada para o desenvolvimento de competências.

No campo educacional foram considerados como principais destaques apresentados no texto os conceitos de competência do Conselho de Catalunha (2004) e Perrenoud (2001).

A Conselheira de Educação da Catalunha entende como competência básica [...] Essa definição de “competência básica” também é de caráter estrutural, ao estabelecer a “integração” dos três componentes, mas apresenta duas novidades: os considera “transversais” e expõe que “muitas vezes são aprendidos não apenas na escola” com funcionalidade explícita de “solucionar problemas diversos da vida real” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 38).

Perrenoud utiliza o conceito de família de situações análogas (como vimos em Le Boterf) para se referir à aplicação de “saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio” de forma eficaz e flexível, ou seja, “rápida, pertinente e criativa” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 39).

O Conselho de Catalunha (2004) (*apud* ZABALA; ARNAU, 2010), ao apresentar a transversalidade como um eixo da competência e expandindo-a para além da escola, consegue dar um salto que pode ser compreendido como a essência da competência no âmbito educacional. Reconhecer que a formação ocorre dentro e fora da escola e que não só ocorre, mas como há o reconhecimento valorativo dessas formações no quesito da competência para as mais variadas atividades que estão imersas na complexidade mundana que é a vida do ser sociável, é também uma forma

de transpassar a simplicidade da educativa que há no ato de lecionar sem finalidade aplicável.

Perrenoud (2001) que também fora abordado na obra, traz em sua conceituação um aspecto primordial que é a agilidade na tomada de decisões, fazendo desse aspecto algo importante no momento da mobilização da tríade (saberes, habilidades e atitudes) para a resolução de determinada situação contextual, que por sua vez será única.

No entanto, voltando aos conceitos de competência, tanto no campo profissional, quanto no campo educacional, ambos são deveras semelhantes e isso traz uma problemática que é o dilema que permeia essa temática no campo educacional, apontada constantemente como sendo uma formação para uma prática de ensino profissionalizante descontextualizada e ancorada fortemente nos aspectos procedimentais, algo que por si só, apesar de ter sua relação intrínseca com o campo profissional, nesse momento está sendo trazido com um método educacional de aplicação direta no contexto profissional.

No entanto, o que está sendo proposto, não é uma formação para o mercado de trabalho, mas sim uma compreensão do macro social em que o magistrado está inserido.

Voltado para essa lógica produtivista, essa pode ser visualizada no seguinte trecho.

Zarifian (1996a) assinala de maneira crítica, “chama-se de formação e gestão de competências as práticas bem tradicionais, que consistem em definir as capacidades que um indivíduo deve possuir para ocupar um posto de trabalho” (ZARIFIAN, 1996a *apud* LIMA; ZAMBRONI-DE-SOUZA; ARAÚJO, 2015, p. 1226).

Ainda nesse mesmo raciocínio, os mesmos autores apontam que:

Pode-se falar na emergência do modelo da competência por volta dos anos de 1985/86, quando se operaram mudanças significativas nas demandas sobre os trabalhadores (a “mão de obra”). Por ter sido este um momento que coincide com a perda e fragilização dos vínculos empregatícios em vários países, conseqüente às crises econômicas dos anos 1970, pode-se facilmente confundir competência com precarização, ou até mesmo justificar a segunda com argumento de “incompetência” dos trabalhadores (LIMA; ZAMBRONI-DE-SOUZA; ARAÚJO, 2015, p. 1226).

Esses apontamentos dos autores que tiveram como base Zarifian, demonstram, em especial, a visão de competência como conhecimentos, habilidades e atitudes que determinados sujeitos devem dominar para ocupar certos postos de

trabalhos de forma “competente”, o que pode ser compreendido por essa noção de competência que é amplamente difundida em diferentes lugares do globo como parte deste processo de educação globalizada.

No entanto, a visão de competência que está sendo abordada busca mais uma noção pedagógica de tal objeto, podendo mais bem observado nos trabalhos de Zabala e Arnau (2010), como já exposto anteriormente.

Tendo estabelecido esse recorte conceitual sobre a dinâmica curricular, currículo, motivos para a construção da matriz e definição de competência adotada, cabe agora realizar a análise dos resultados obtidos ao longo da pesquisa.

## **8 DESCRIÇÃO DO QUE FOI FEITO AO LONGO DO PROJETO PARA A CONSTRUÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR**

No primeiro momento da pesquisa, optou-se por trabalhar os conceitos de currículo, de competência, currículo por competência, ensinar e aprender por competências e avaliação envolvendo o desenvolvimento da mesma com a equipe pedagógica da escola. Os encontros contaram com a presença de membros da Seens e Seape. Cada encontro contou com a presença de três servidores, dois que fazem parte da Seens e 1 da Seape, no caso, o ex-presidente do GT. Os encontros tiveram duração de 2 horas e tinham como tema cada um dos eixos acima embasados por um referencial teórico previamente selecionado. Em todas as reuniões foram definidos os conceitos e caminhos pedagógicos escolhidos pela Enajum.

O primeiro encontro discutiu o que a escola entende por competência, em razão de que, apesar do conceito de competência estar amplamente difundido nos documentos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem na magistratura, ainda era um conceito (pedagogicamente) “turvo” para a escola.

No segundo encontro, discutiu-se o conceito de currículo, já que a noção curricular, como já citado, era algo não tão atraente em razão da lógica estruturante de modelos curriculares amplamente difundidos (currículo baseado em disciplinas e rigidamente estruturado). Então, discutir e estabelecer uma visão curricular para e da Enajum foi muito importante para os próximos passos do projeto.

No terceiro encontro, discutiram-se currículos por competência e como esses deveriam ser estruturados. Não foi algo tão significativo naquele momento, mas foi importante para discutir como operacionalizar as competências profissionais de modo pedagógico.

No quarto encontro, foi abordado como ensinar e aprender baseado no desenvolvimento por competências. Nesse momento, o ideal seria a presença dos próprios formadores que participaram do programa de formação de formadores para dialogar com o que eles entendem por tal eixo. No entanto, a agenda dos magistrados é de difícil acesso para encontros e não foi algo que se havia compreendido na época como sendo importante, já que seria um encontro de discussão estritamente teórica. Então, o encontro ocorreu apenas com a equipe participante do GT. Nesse momento, foi discutido principalmente estratégias pedagógicas que a escola já utilizava e quais

poderiam passar a utilizar para o desenvolvimento das competências, englobando os saberes procedimentais, atitudinais e conceituais.

E por último, foi abordado sobre os critérios avaliativos do conceito de competência, analisando principalmente dois principais aspectos da avaliação: os critérios e os indicadores, deixando em evidência que isso deverá estar na matriz curricular por competências. Esses foram os encontros realizados no campo conceitual da pesquisa voltada para a estruturação das bases epistemológicas conceituais da matriz.

A segunda etapa da pesquisa ocorreu semanalmente de janeiro a abril de 2022. Estando fulcrada no Grupo de Trabalho instituído pela Enajum e com a parceria da UnB por meio do TED. Toda semana era discutido uma pauta de interesse da matriz, atualizações periódicas e definição do cronograma para o que seria feito nas próximas semanas.

Essa etapa do GT foi responsável por pensar a modelagem da matriz curricular, apresentar propostas interventivas, discutir os próximos passos voltados para a confecção do produto, analisar as hipóteses estabelecidas inicialmente e checar se estava coerente com o andamento do projeto. O grupo de trabalho ou “seminário” (THIOLLENT, 1986), foi um elo ativo até o momento em que se entendeu por bem que sua existência já havia cumprido a finalidade para qual havia sido constituído.

Tendo sido descrito o que foi feito ao longo do primeiro ano de projeto oficializado, cabe agora discutir e analisar o processo de construção de tal documento em um órgão educacional governamental voltado para a formação de adultos profissionais.

## 8.1 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DA ENAJUM

Enfatiza-se que essa pesquisa está relacionada à um projeto em por meio de uma parceria entre Universidade de Brasília e o Superior Tribunal Militar, para investigar a lógica curricular na instituição e propor uma matriz curricular por competências. Portanto, o produto apresentado aqui é de autoria dos pesquisadores, mas de direito da escola. A instituição autorizou a divulgação deste produto nessa dissertação.

Em razão de o mestrado profissional ter em sua essência a necessidade da entrega de um produto técnico e, também por essa dissertação ser fruto de uma

parceria entre a instituição pesquisada e a FE-UnB, alguns dos elementos que estão presentes na futura matriz não são totalmente de interesses dos pesquisadores, mas que é de interesse da instituição, algo presumível pelo caráter da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986).

A priori em razão do tempo e de algumas mudanças no GT, a UnB passou a atuar de forma mais individualizada, sendo este um momento de análise e reflexão sobre os resultados das discussões dos GTs e das reuniões que aconteceram durante o processo com a equipe pedagógica da escola. Após as análises a equipe de pesquisadores da UnB elaboraram a proposta de matriz curricular por competência a ser apresentada a Enajum.

Após definido os conceitos e a visão dos eixos presentes no GT, a matriz foi elaborada respeitando integralmente os eixos que foram estipulados para e pela escola como sendo elementos constituintes de sua prática pedagógica. Portanto, ressalta-se que, sentiu-se a partir das discussões dos GTs e das reuniões com a equipe pedagógica da escola uma tendência voltada para a vertente tecnicista, embora o planejamento estratégico da escola e o seu projeto pedagógico tenham uma perspectiva progressista (LIBÂNEO, 1985).

Houve insegurança no que diz respeito a lógica da pesquisa ação, tendo em vista que estava sendo construída proposta interventiva, a ser entregue a escola, mas considerando o viés tecnicista que foi observado, indagou-se se o produto que seria entregue atenderia o que a escola necessitava e se estaria de condizente com os demais documentos pedagógicos da instituição. Portanto, optou-se, na condição de pesquisadores, em construir duas matrizes, uma mais tecnicista e centrada no perfil profissiográfico entregue pela equipe de pesquisadores da Psicologia e outra com uma proposta progressista, que considerou os documentos institucionais (o planejamento estratégico e o projeto pedagógico da escola), os planejamentos de programas e cursos ofertados pela escola, além do perfil profissiográfico.

Veja no quadro a seguir um comparativo entre as duas matrizes que foram entregues a escola:

Quadro 8 – Comparativo das matrizes: Programa de Formação Inicial

1º Matriz Curricular por Competências construída			2º Matriz Curricular por Competências construída		
DIMENSÃO	ÁREA TEMÁTICA	COMPETÊNCIA	DIMENSÃO	ÁREA TEMÁTICA	COMPETÊNCIA
<b>PROCESSOS E ATUAÇÃO JURÍDICA</b>	<b>Conhecimento e desenvolvimento jurídico.</b>	Acompanhar as modificações legislativas doutrinárias e jurisprudenciais, mantendo-se atualizado no tocante aos conhecimentos jurídicos	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/PRÁTICA: O SER JUIZ DA JMU</b>	Da realidade judicante	Contextualizar os saberes advindos da formação prévia com a realidade judicante da JMU, tendo como <i>lócus</i> de referência a Auditoria
	<b>Condução de pessoas nas sessões e audiências</b>	Empregar técnicas para conduzir pessoas durante as sessões e audiências.		Administração no âmbito Judiciário	Mobilizar diferentes saberes que compõem a racionalidade administrativa, tendo por base e, como principal <i>lócus</i> , a realidade laboral das auditorias da JMU.
	<b>Conhecimento do universo militar</b>	Conhecer o universo militar, tendo por base as características históricas, o contexto e as tendências em âmbito local, regional, nacional e internacional realizando assim, uma prática judicante de qualidade		Relações Interpessoais e Institucionais	Entender o papel do magistrado em ambientes corporativos, institucionais e na comunicação com os demais órgãos que compõem o Poder Judiciário.
	<b>Fiscalização de organizações militares</b>	Fiscalizar e inspecionar locais de forma competente e estratégica, tendo por base as determinações e normas		Sensibilização do Magistrado para Temas Atuais	Refletir criticamente sobre a importância atitudinal e o impacto dos temas atuais na realidade judicante da JMU;
<b>GESTÃO ORGANIZACIONAL E ROTINAS ADMINISTRATIVAS</b>	<b>Condução de processos administrativos</b>	Atuar na instrução e na tomada de decisões, com base na legislação, sobre os servidores lotados na Auditoria			

	<b>Condução de processos administrativos</b>	Dirigir e manter o controle sobre os recursos para produzir os melhores resultados	
	<b>Visão de futuro na gestão</b>	Prospectar futuros, traçando diretrizes estratégicas para a Auditoria	
<b>GESTÃO DE PESSOAS E EQUIPES DE TRABALHO</b>	<b>Autodesenvolvimento e Conhecimento Pessoa</b>	Identificar potencialidades e limitações, assumindo o compromisso pelo próprio desenvolvimento, mediante a adoção de uma postura de abertura à aprendizagem contínua	
	<b>Gestão de equipes de trabalho</b>	Atuar como líder agregador, que construa um ambiente inclusivo, favorável à cooperação e ao trabalho em equipe e que esta respeite missão, visão e objetivos da Auditoria	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

Outro fator que impactou diretamente na construção da matriz curricular foi o tempo estabelecido para a construção de tal documento. A priori, o tempo não era algo que se apresentava como dificultoso, mas que com o caminhar do GT, alguns modelos de matrizes foram apresentados (com carga horária definida, alocação das competências para os diferentes programas formativos, detalhamento dos conteúdos que comporiam cada competência, definição de prioridades formativas) e revisão de competências/critério de construção de competências (tendo por base o perfil profissiográfico da Enajum), exauriu consideravelmente o tempo da equipe de educação da FE-UnB.

O produto que está expresso em nessa dissertação documento ainda é um construto original e inovador (em razão de ser algo único, com base no estado do conhecimento levantado), mas que careceu de tempo hábil para as modificações necessárias.

Tendo isso em mente, a matriz analisada nessa dissertação é a segunda versão, com maior liberdade, pois como dito anteriormente a primeira é essencialmente técnica e isso é algo que será maior aprofundado neste momento de análise dos conceitos e produtos adotados pela instituição.

A análise do conteúdo disposto na Matriz foi feita mediante às aceções que foram adotadas na matriz pela instituição, no tocante a ideia de currículo, a concepção de competência, de metodologias e meios para avaliá-las, mas essa análise não poderia ser feita aqui em razão da matriz ainda estar em fase de validação pela escola e alguns elementos poderão ser modificados.

Essa análise não será essencialmente teórica sobre as bases adotadas pela matriz, pois essa análise foi feita ao longo do referencial teórico discutido até aqui e, poderá ser mais bem feita por pesquisadores externos que poderão se utilizar desta dissertação como uma fonte de dados para o processo de modelagem curricular em ambientes educativos voltados para escolas de governo. Aqui, será discutido os caminhos trilhados, as dificuldades encontradas e o que poderia ter sido melhor elaborado.

## 8.2 DAS MATRIZES CONSTRUÍDAS

Em 2021, o perfil profissiográfico dos magistrados da Justiça Militar União foi concluído, as reuniões para discutir os conceitos fundantes também e com isso se iniciou o processo de pensar a elaboração da matriz curricular por competências. Durante o processo de pensar a matriz, a instituição percebeu algumas lacunas relacionadas às competências que não foram mapeadas no perfil profissiográfico, e encaminharam aos pesquisadores da UnB-Educação. E estes receberam a incumbência de reparar as competências que não foram mapeadas nos documentos institucionais, apresentá-las e validá-las com a equipe pedagógica da escola.

Vale ressaltar que o trabalho de reparo das lacunas apresentadas pela escola foi feito e outras competências foram identificadas com auxílio da Enajum, estas foram elencadas dentro de cada programa formativo. Isso demandou um trabalho de fazer a transposição de competências técnicas em competências pedagógicas. E por consequência uma reorganização do tempo.

A primeira matriz contou com elementos como: Apresentação da Matriz e as informações essenciais para o seu desenho; informações sobre os apêndices (constando aporte teórico sobre as metodologias e avaliações recomendadas para o desenvolvimento das competências); descrição dos programas formativos, as competências que deveriam ser desenvolvidas, como desenvolvê-las e avaliá-las.

Nessa matriz, no tocante as competências, trouxe: dimensão teórica, que engloba os saberes, metodologias recomendadas e formas de avaliá-las. O conteúdo não foi elencado nessa matriz, porque para se consolidar tópicos de conteúdo necessário seria um momento de apresentação e discussão do documento com os juízes e os colaboradores que são os formadores da escola. E como a Enajum já estava como o cronograma de eventos e reuniões todo organizados para o ano de 2022 essa validação juntos aos magistrados da JMU será realizada no ano de 2023, e neste evento serão organizados GTs para a proposição de tópicos de conteúdos (em uma visão ampla) sem definir minúcias destes conteúdos garantindo assim uma flexibilidade de ação para os formadores que atuarão nos cursos da Escola e estes estiverem a matriz curricular por competência como um documento orientador.

Corroboramos o que no diz Sacristán que os conteúdos são consideravelmente importantes para auxiliar no caminho que deverá ser percorrido no desenvolvimento das competências, conforme afirma autor:

Essa extrapolação transforma as competências em instrumentos normativos, a partir dos quais se busca a convergência dos sistemas escolares, tornando as competências referência para a estruturação dos conteúdos de um currículo globalizado. Assim, as competências serão fins, conteúdos, guias para escolher procedimentos e proposta para a avaliação (SACRISTÁN, 2011, p. 24)

É com base nos conteúdos que se pode pensar qual será o melhor meio metodológico e avaliativo para a disponibilização e aferição do conteúdo no processo de ensino e aprendizagem. Vale enfatizar que o conteúdo não foi negligenciado na matriz piloto, mas como elucidado anteriormente por questões de pesquisa, não pôde ser operacionalizado.

O produto final disposto na primeira matriz pode ser melhor resumido no seguinte relato apresentado naquilo que Rasco (2011, p. 224, baseando-se em QUINTANILLA, 1988), já havia pontuado relacionado aos perfis profissionais e perfis acadêmicos já citados anteriormente.

Com base na citação e no que foi experienciado, conclui-se que a primeira matriz não agradou os pesquisadores por, em suma, ter seguido estritamente a lógica de um produto essencialmente técnico, ao se trazer as competências profissionais em formato pedagógico curricular e que estão passíveis aos efeitos/modificações constantes pelo tempo.

Com base nessas inquietações, uma segunda matriz foi pensada, buscando a contemplação dos pontos que foram percebidos como lacunas pelos pesquisadores e com o auxílio da banca de qualificação dessa dissertação.

As lacunas percebidas foram: aprofundamento teórico na definição de currículo, competência e de matriz curricular; lógica curricular para o desenvolvimento de projetos já existentes; eixos estruturantes mais bem consolidados; releitura das competências técnicas com base nos documentos normativos da instituição e por fim, os critérios somativos de avaliação (participação em cada programa formativo).

A segunda matriz foi entregue para a instituição também em 2022 (APÊNDICE A), estando ainda em fase de análise e validação como a primeira. A segunda matriz procurou atender/superar todas as lacunas já supracitadas e um aprofundamento teórico maior. O perfil profissiográfico, apesar de sua enorme importância, não foi utilizado como fonte basilar de dados, mas sim, os documentos de currículos elaborados pela escola dentro da janela de tempo de 2018 a 2022.

O recorte temporal na seleção dos documentos se deu em razão da escola ter evoluído, com foco no campo pedagógico, consideravelmente nos últimos 4 anos. Não que os documentos curriculares anteriores não tenham valor informativo, mas atualmente, esses não correspondem às metodologias e as práticas pedagógicas bem quistas pela instituição. Para um recorte histórico esses documentos são válidos, mas para a construção da matriz, acredita-se que não.

Os documentos analisados abarcaram planejamentos de cursos dentro dos três programas formativos da escola, incluindo o mais recente: Formação de Formadores (2019). Dentro desses documentos, os pesquisadores identificaram os elementos essenciais que estavam presentes na matriz curricular, mas de modo generalizante e não especificados, corroborando o que o Rasco (2011, p. 224) trouxe.

A ideia de uma matriz curricular generalizante sempre foi a gênese do que os pesquisadores pensavam para a instituição como modelo curricular aplicável, em razão de não engessar a instituição e manter a liberdade adaptativa para as demandas sociais judicantes. No entanto, no decorrer do projeto, sugestões de uma matriz mais específica foram sendo aventadas constantemente e que no fim, não correspondia ao que fora previsto inicialmente. Essas inquietações que foram se manifestando impactou diretamente em todo o processo e etapas da pesquisa-ação traçado (THIOLLENT, 1986).

A Escola tinha uma ideia de matriz curricular baseada nos moldes da Matriz Curricular Nacional Para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública (PASSOS *et al.*, 2014), mas essa é uma matriz que contou com uma equipe para elaboração maior (aproximadamente 14 pessoas, com base na folha de autoria), tempo maior (uma ideia de 2005 que foi se consolidando e passando por diversos processos até a culminância em 2014) e com uma base de materiais e conteúdos consolidadas.

Não é que não fosse possível elaborar uma matriz nos moldes da Área de Segurança Pública, mas essa demandaria recursos maiores, uma equipe maior, mais tempo hábil e uma base dados mais precisa. Com isso em mente, optou-se por não seguir os moldes da Matriz de Segurança Pública. No entanto, acredita-se que a matriz apresentada atenda às necessidades da Enajum e é passível de aprimoramentos decorrentes do tempo.

Outro fator que merece um destaque, é que Enajum ainda não possui um corpo profissional que possa estar constantemente revisitando os seus documentos e

inserindo atualizações decorrentes do tempo em seus normativos. A instituição conta com uma equipe pedagógica com excelentes servidores, mas pequena.

Para que, um documento de currículo que demande constantemente atualizações fosse implementado, a equipe também deveria ser maior. Vale ressaltar que, ao apresentar uma matriz que não precisasse ser revisitada, foi respeitando uma premissa que foi levantada durante as reuniões diagnósticas para a implementação da pesquisa-ação voltada para o referido produto.

Então, ao se pensar uma matriz de modo generalizante, não se buscou fugir dos objetivos formativos, mas sim, um respeito com a comunidade profissional que tanto já faz e continua fazendo para o bom andamento educacional da instituição.

Vale ressaltar que ambas as matrizes não mudaram a concepção de lógica curricular por projetos já existente na instituição, mas reforçou-a com aporte teórico que sustentasse a ideia e, dando assim, consubstancia para algo que a instituição já fazia e continua fazendo, mas sem ter ciência pedagógica de suas potencialidades.

Uma síntese dos pontos mais relevantes na nova matriz e que condizem com os elementos constitutivos de um currículo levantados por Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010, p. 42) são: saberes; estruturação dos programas de ensino; perfil de saída; orientações e metodologia desejável; avaliação; programas de ensino; trajetória acadêmica e perfil docente desejável. No entanto, pontos como duração/carga horária e atribuições dos cargos dentro da instituição não foram contemplados.

Os dois últimos eixos não foram contemplados em razão de, em um primeiro momento a instituição optar por não haver carga horária e é algo que não foi de fato para matriz, em razão dessas definições serem contempladas apenas na próxima resolução que virá para substituir a nº 220 de 2015. As atribuições de cada cargo não foram abordadas em razão disso já estar descrito no Projeto Pedagógico, não sendo algo considerado como necessário.

Na obra de LEWY, 1997 (*apud* JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010, p. 43) são apresentadas algumas etapas necessárias para a elaboração de uma estrutura curricular, em seu livro intitulado *Handbook of Curriculum Evaluation*, são elas: 1 – Definição dos objetivos gerais, 2 – Construção do material pedagógico, 3 – Realização de experiências em campo, 4- Experimentação, 5 – Implementação, 6 – Controle de qualidade.

O presente documento curricular, tudo indica, que está caminhando para a terceira etapa. Então, ainda há muito que ser analisado e discutido em trabalhos futuros.

Um aspecto que vale ser analisado é o processo que se deu para discutir os conceitos, a partir de suas múltiplas determinações até chegar ao contexto de síntese, algo que será explorado no próximo tópico de análise. Esse foi um processo chave para que a necessidade da construção de um currículo instrumentalizado fosse percebida.

### 8.3 CONCEITOS: DAS ABSTRAÇÕES ÀS SÍNTESES

Ao se discutir os conceitos abordados ao longo do trabalho (matriz curricular, competência, currículo, avaliação e metodologias), notou-se que as reuniões do grupo de trabalho buscaram por meio de um movimento dialético, apresentar determinações para que dessas gerassem o processo de abstração individuais que culminariam nas sínteses coletivas sobre cada um dos eixos para a instituição. Tal processo metodológico pode ser visto no estudo de Paulo Netto sobre o método marxista de pesquisa:

A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável - aliás, no domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força em que a abstração é um recurso indispensável para o pesquisador. A abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir "determinações as mais simples". Neste nível, o elemento abstraído torna-se "abstrato" - precisamente o que não é na totalidade de que foi extraído: nela, ele se concretiza porquanto está saturado de "muitas determinações". A realidade é concreta exatamente por isso, por ser "a síntese de muitas determinações", a "unidade do diverso" que é própria de toda totalidade (PAULO NETTO, 2011, p. 44).

O que foi feito nos grupos de trabalho foi justamente esse processo de retirar partes (artigos selecionados) de um todo (conceitos abordados), examiná-los e após retirar toda a carga positiva ou negativa (determinações) sobre um determinado termo, discutir em seu âmbito suas características essenciais e suas aplicabilidades para o que seria produzido. No entanto, nesse movimento, também foi trazido as determinações que surgiram individualmente nos integrantes do GT e, por meio da dialética, chegou-se as sínteses daqueles conceitos para a instituição.

O movimento crítico dialético aconteceu, mas foi comprometido no decorrer da construção da matriz. A equipe, por vezes, se perdeu no que havia sido definido para o processo de construção da matriz, havendo um processo dialético constante em assuntos que já haviam sido definidos. Então, o progresso intelectual realizado na primeira etapa da pesquisa foi se tornando mais técnico, o que não significa fragmentação da totalidade da ação e de construção do objeto, mas sim de materialização de suas múltiplas determinações, nem sempre lineares.

Após a banca de qualificação, os contributos para melhor definir e conceituar coisas que são basilares para pesquisadores da área de educação, foram de suma importância na construção da versão final da matriz. Especialmente, melhor conceituar o que é currículo e o que é a matriz curricular para a Enajum.

Para conceituar currículo, não se buscou discorrer nas teorias curriculares de forma aprofundada, buscou-se algo aplicável e de fácil entendimento, até porque, a matriz, muito provavelmente não será modelada por pedagogos. Para conceituar currículo, buscou-se responder três perguntas fundamentais “O quê? Como? E por quê?”. Essas questões foram respondidas de modo muito objetivo, com base em Silva (1999, p. 14-16), as respostas são: o que deverá ser ensinado, como e quais métodos se utilizará e o porquê de tal conteúdo em detrimento de outro.

Para a matriz, foi importante enfatizar que, o currículo não é algo que possui um molde “correto” de se pensar e de se desenvolver, existindo diferentes lógicas de estruturação. Foi apresentado que sim, há modelos convencionais de currículo (carga horária, interesses formativos, tendência pedagógica, base conceitual e outros), mas que nada e nenhum normativo restringe o que é currículo. Tanto é que a instituição, mesmo sem se dar conta, já tinha uma lógica curricular e documentos curriculares produzidos por eles.

Sobre Matriz Curricular, buscou se aprofundar na etimologia da palavra mesmo, pois essa é a ideia central do que seria a matriz curricular para Enajum. Matriz é derivado do latim *matrix,icis*, que é compreendido como mãe, origem ou útero. A palavra currículo é derivada do latim *curricŭlum,i*, significando corrida ou lugar onde se corre. Ambas as definições extraídas do Dicionário Oxford Language (2022). Então, matriz curricular é justamente isso. É um documento que dará origem a outros instrumentos (respeitando a já citada lógica curricular por projetos), mas agora com um maior subsídio de quais competências deverão ser desenvolvidas, como poderá ser feito e como se avaliará.

Outras questões também foram normatizadas na matriz, como descrição da carga horária para aproveitamento e menções somativas, aporte teórico sobre currículo por projetos ou integrado, o conceito de competência e suas tipificações e entre outros aspectos mais.

A matriz curricular, pelo menos para os pesquisadores, sempre foi um instrumento que daria autonomia para que a escola não ficasse mais tão dependente de elaborar uma proposta de curso de modo unilateral, contando apenas com o formador no momento de planejamento de aulas, seleção do conteúdo e execução. O formador, agora, poderá participar integralmente e com equidade no processo de criativo de uma atividade formativa.

Por fim, a segunda matriz fugiu da essência tecnicista de que ser um instrumento orientador fechado voltado para como se desenvolver as atividades formativas da Enajum. O que se buscou na segunda matriz foi o que Silva (2020), em sua obra, buscou analisar sobre currículo integrado, eixos estruturantes e interdisciplinaridade e que aborda no prefácio do primeiro capítulo o seguinte trecho escrito por Young (2014b):

Nenhum professor quer soluções da teoria do currículo – no sentido de “ser instruído sobre o que ensinar”. Isso é tecnicismo e enfraquece os professores. Contudo, como em qualquer profissão, sem a orientação e os princípios derivados da teoria do currículo, os professores ficariam isolados e perderiam toda a autoridade. Em outras palavras, os professores precisam da teoria do currículo para afirmar sua autoridade profissional (YOUNG, 2014b, p. 195 *apud* SILVA, 2020, p. 11).

A ideia da matriz é justamente essa, pois o que se buscou foi tirar o magistrado da posição de interpretador de um documento curricular fechado, para a possibilidade de um importante contribuidor no processo de auxílio na construção de uma atividade formativa dentro de um dos três programas da instituição. Portanto, não bastará operacionalizar conteúdos pré-dispostos, com base em técnicas prescritas, mas sim, participar ativamente, gerando um sentimento maior de pertencimento à escola.

Outro ponto que deveria ter sido melhor gerenciado ao longo da pesquisa foram as relações de trabalho e seus impactos na produção do produto técnico. Algo que será discutido a seguir.

## 8.4 A PESQUISA E AS RELAÇÕES PROFISSIONAIS

Desenvolver pesquisa é um processo que pode ser considerado gratificante. Descobrir, desvelar algo (como no caso de um currículo) (SILVA, 1999, p. 14-16) ou dar ciência sobre algo é um processo instigante e que, cada vez que se ler ou experienciar-se, algo novo é descoberto. No entanto, quando a pesquisa é financiada, ela fica atrelada a questões profissionais, o que tem seu ônus e bônus.

Pesquisas financiadas possibilitam um maior aprofundamento e comprometimento com o estudo que está sendo desenvolvido, sendo um recurso que auxilia consideravelmente na vida do(a) pesquisador(a). Pesquisas dessa natureza são, também, um importante elo na relação universidades e mercado, pois ao se investir mais, geram-se mais estudos/produtos e desses estudos/produtos, mais financiamentos. Ter a oportunidade de pesquisar com financiamento é uma honraria e na área da educação, essa honraria se torna ainda maior.

A questão, no entanto, é, ao se realizar uma pesquisa que é financiada, o pesquisador acaba estando atrelado aos prazos de produção estipulados em comum acordo pelo financiador. Isso não é um problema, já que é algo acordado, mas toda pesquisa está sujeita à imprevistos que podem impactar diretamente no cronograma estabelecido inicialmente.

Quando há um projeto financiado, as relações de pesquisa se modificam, tendo um maior foco no produto que será construído, do que propriamente no processo de discutir, investigar, analisar e sistematizar algo.

Pesquisar é um trabalho intelectual que suscita novas discussões e, dessas discussões, novas perspectivas. Na pesquisa-ação, isso não é diferente, conforme aponta Thiollent (1986, p. 71):

Trata-se de fazer conhecer os resultados de uma pesquisa- que, por sua vez, poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação e de investigação. Os canais de difusão correspondentes ao retorno da informação são variáveis em função. das características de cada situação.

E sim, a pesquisa realizada suscitou novas discussões, em especial, como se dará o desenvolvimento de projetos após a possível implementação da matriz curricular por competências, mas essa análise é algo que, apesar de importante, não foi conversado sobre a possibilidade de uma nova pesquisa para o acompanhamento

dessa fase. Portanto, é algo que poderá ser analisado, mas que, neste momento (2022) provavelmente não contará com financiamento pela escola/STM.

Apresentação da matriz ainda deveria contar com um seminário de como operacionalizar o produto visando a construção dos projetos de cursos, algo que será de grande valia para os magistrados formadores que não possuem experiência com a parte pedagógica da formação judicante (FERRAZ, 2017; OLIVEIRA, 2014). Infelizmente, o seminário não foi possível neste ano em razão do cronograma da escola e estando em aberto a possibilidade para o próximo ano (2023).

A apresentação dos resultados é um meio de não só prestar contas, mas de possibilitar um *feedback* do trabalho concluído a todos que participaram diretamente e indiretamente, conforme Thiollent pontuou:

Em conclusão, parece-nos desejável haver um retorno da informação entre os participantes que conversaram, participaram, investigaram, agiram, etc. Este retorno visa promover uma visão de conjunto. É difícil imaginar que um indivíduo que esteja participando do processo tenha espontaneamente acesso ao conjunto. Os canais de divulgação, sobretudo os informais, são aproveitados para fortalecer a tomada de consciência do conjunto da população (não limitada aos participantes efetivos). A tomada de consciência se desenvolve quando as pessoas descobrem que outras pessoas ou outros grupos vivem mais ou menos a mesma situação (THIOLLENT, 1986. p. 72).

Tal momento de devolutiva não foi possível em razão das imitações de tempo no cronograma da escola. Vale ressaltar que, mesmo com todas as questões levantadas, os pesquisadores já estavam seguindo o cronograma, foram capazes de respeitar os prazos estipulados inicialmente, entregaram os produtos previamente acordados e participaram da rotina profissional da instituição.

No aspecto pedagógico do pensar e conceber um documento curricular, não é ideal para a construção de um instrumento como esse contar apenas com as informações que estão organizadas e disponibilizadas, é preciso que, por mais que tal trabalho para o desenvolvimento seja prestado, é necessário que haja uma parceria integral ao longo de todo o processo de escrita, seleção, organização e análise. Currículo é também um documento de identidade (SILVA, 1999).

Partindo para considerações finais, é o momento de se questionar se os objetivos pretendidos foram atingidos, se a estratégia utilizada é a mais ideal para esse tipo de estudo prevista nessa janela de tempo e analisar como se dá o processo de se pensar um instrumento com tanto poder que é o currículo.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação é um fragmento inicial de estudos que poderão advir sobre como se dá a formação de magistrados na justiça especializada castrense brasileira, podendo ainda se dizer que sim, os objetivos específicos estipulados para a pesquisa foram alcançados e, conseqüentemente, seu objetivo geral também.

Ao se buscar compreender a organização curricular da Enajum com base nas relações desenvolvidas com os servidores e sujeitos que compõem a escola, pode se dizer que o GT construído com a finalidade de se aprofundar na organização curricular da instituição e como essa entende suas práticas formativas com base em documentos pedagógicos instrucionais, foi bem sucedida, pois não só houve um processo de troca de informações, como se gerou uma consciência pedagógica mais crítica na medida em que as relações de pesquisa foram se consolidando.

Outro ponto que vale enfatizar é como a instituição já trabalha com o desenvolvimento de competências, mas sem teorizar sobre isso ou adotar uma base epistemológica do conceito. A prática de buscar avaliar o magistério com base no seu processo formativo e por meio da prática do que foi apropriado no decorrer do curso é algo que já ocorria anteriormente. Portanto, apesar das práticas pedagógicas da escola já estarem condizentes com o referencial teórico sobre o desenvolvimento de competências e como esse ocorre, ainda não se havia nada aprofundado sobre esse conceito.

Cabe enfatizar um movimento que é até mesmo comum dentro do ensino, pois muitos professores/instituições educacionais desenvolvem práticas pedagógicas sem ter ciência de sua significação enquanto objeto de estudo, mas sabem de seus benefícios. Não chega a ser o caso da Enajum, pois essa traz em seus documentos o termo competência, porém, sem a definição do que competência é de fato para instituição.

Ainda nos objetivos estipulados para a pesquisa, cabe salientar que o conceito de competência na formação de magistrados não é algo novo, muito pelo contrário, existem vários estudos que abordam esse eixo formativo em seus escritos. Porém, a justiça brasileira se segmenta em diferentes especialidades e isso faz total diferença na hora de construir um perfil de competências para os magistrados brasileiros. Esse é um processo que, com base no que foi investigado, deveria ser realizado por cada segmentação, com eixos basilares comuns à magistratura brasileira, por exemplo:

humanismo, ética, inovação tecnológica e outros. Porém, cada eixo sendo segmentado dentro de um ramo especializado do poder judiciário com base nas competências laborais específicas de cada área judicante.

Por fim, ao se investigar os objetivos específicos, pode se dizer que o objetivo geral da pesquisa também foi contemplado, pois aspectos que sustentam uma matriz curricular por competências foram investigados durante o estado do conhecimento e, também, posteriormente, sempre mantendo o foco para identificar se um determinado modelo se encaixava na realidade pedagógica da Enajum, tendo em mente a dinâmica curricular já existente e como as atividades formativas ocorrem dentro da instituição.

Portanto, considera-se que com base no que foi investigado, o presente produto técnico construído é a combinação de diferentes elementos curriculares identificados e sistematizados para a realidade escolar da instituição, respeitando o seu contexto à época.

O estado do conhecimento, foi uma importante etapa para essa dissertação já que substanciou diversos pontos focais durante o processo de construção da matriz curricular, pois mesmo que alguns dos estudos se quer tivessem algo relacionado à magistratura brasileira, abordavam elementos ajudaram a consolidar etapas da matriz. O principal achado do estado do conhecimento foi uma pesquisa que, até o presente momento, pode ser considerada como sendo inovadora dentro do campo curricular brasileiro.

A estratégia metodológica escolhida para realizar a pesquisa, pode não ser considerada como a ideal para quem for desenvolver algo semelhante dentro de um contexto com o qual não tenha familiaridade, pois a pesquisa-ação exige etapas e, muitas das vezes, essas etapas não poderão ser empregadas em projetos de 1 ano (considerando somente o período que houve o financiamento). Até mesmo no caso do mestrado, 2 anos não é o ideal. Essa estratégia só foi possível, pois essa pesquisa realizada é fruto de um projeto concluído em 2020 e que sinalizou pendências ainda para serem investigadas, no caso, a dinâmica curricular prescrita.

No campo metodológico, é importante enfatizar o respeito ao cronograma estabelecido em um período conturbado como foi o ápice da pandemia de SARS-CoV-2 (2020, 2021, 2022) e isso foi uma tarefa árdua. Questões que afetaram o emocional, o psicológico, o físico, estavam constantemente exercendo influência sob a pesquisa. Pesquisar é um ato essencialmente de desvelar ou descobrir algo, nisso, é presumível que imprevistos ocorram e que impactem no cronograma estabelecido inicialmente.

Em um período como o da pandemia, a probabilidade de flexibilizar o cronograma aumenta consideravelmente.

O produto técnico ao qual se chegou é fruto da vivência de experiências dentro da instituição em conjunto aos contributos da pesquisa financiada, pois ao se definir competências, saberes, metodologias, avaliações e afins, essas só puderam ser feitas mediante à um conhecimento proveniente de uma relação que transcende as barreiras do profissionalismo evocado pela natureza da pesquisa. A matriz que foi ofertada dá subsídio teórico, metodológico, avaliativo e autônomo para que o futuro formador possa não só mediar o processo de ensino-aprendizagem, mas que possa também contribuir com a Escola em suas demandas.

Discorrer sobre o movimento histórico da Justiça Militar da União e da Enajum foi essencial para entender a essência formativa de ambas as instituições e conhecer quem é a figura central ao qual a matriz curricular se destina, sendo possível assim, trazer a natureza da instituição, dessa justiça especializada e desse juiz para dentro da matriz curricular que foi construída.

Observar a dinâmica e detalhar a dinâmica curricular utilizada pela instituição ajudou a substanciar qual lógica curricular já era utilizada e qual estaria mais consentânea com o que a instituição almejava para si, assim, sem alterar o que já faziam, mas consubstanciando exponencialmente o que já existia.

A necessidade de discutir e decidir a necessidade de ensinar por competências e de construir uma matriz curricular para o desenvolvimento da mesma, auxiliou na significância do processo de pesquisa que estava sendo realizado, de modo que pudesse ser percebido a necessidade desse instrumento, a definição do que é competência para a instituição e suas implicações dentro do campo profissional e educacional.

Por fim, o processo de construção de um currículo, como reza a literatura na área (APPLE, 2011; LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 1999), é um instrumento multifacetado em poder, identidade, intencionalidade e outras características mais. Um prefácio que exemplifica bem essa ideia, é o que está presente no livro de Lopes e Macedo (2011), sobre teorias curriculares, e que foi retirado da obra de Cherryholmes (1998, p. 149), onde é apresentado que o currículo não é composto por consenso, estabilidade e acordo, muito pelo contrário, é baseado em conflito, instabilidade, desacordo, num constante processo de construção, desconstrução e seguida pela construção.

Portanto, o currículo é um campo de disputa de poder e interesses, isso é um fato e é o que reza a ampla literatura que abordam as tendências críticas, então é perfeitamente compreensível que uma lógica curricular se sobreponha à outra, por meio do conflito de ideias.

O processo conflitivo faz parte de se pensar um instrumento como o currículo e, o que está sendo feito é apenas o início de algo que poderá, caso siga as 6 etapas levantadas por Lewy em 1977, se tornar um processo contínuo de revisão e aprimoramento constante realizado internamente e externamente por outros pesquisadores ávidos que se sintam impelidos a discutir moldes curriculares para a magistratura castrense.

Portanto, essa dissertação se encerra como um pequeno contributo para futuros estudos que visem pensar e planejar currículos em escolas de governo, em especial, na área da magistratura. Algo que se mostrou complexo no tocante à seleção dos conteúdos e na construção de um produto que atendesse a realidade educativa deste campo formativo tão específico.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Flávia Souza. **Desenvolvimento de competências em instituições de ensino de nível técnico**. 2009. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- APPLE, Michel. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007. p. 117-157.
- BARROSO FILHO, J. **Superior Tribunal Militar: dois séculos de História**. Brasília, DF: Superior Tribunal Militar/Diretoria de Documentação e Gestão do Conhecimento, 2020.
- BATTESTIN, Claudia; NOGARO, Arnaldo. Sentidos e contornos da inovação na educação. **Holos**, Natal, v. 2, p. 357-372, 2016.
- BRASIL. **Apêndice A – Apresentação Sistematizada Das Diretrizes Pedagógicas**. Brasília, DF: ENFAM, 2017a.
- BRASIL. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados da Justiça Militar da União. **Projeto Pedagógico**. Brasília, DF: ENAJUM, 2020a.
- BRASIL. **Lei nº 13.774, de 19 de dezembro de 2018**. Altera a Lei nº 8.457, de 4 de setembro de 1992, que “Organiza a Justiça Militar da União e regula o funcionamento de seus Serviços Auxiliares”. Brasília, DF: Presidência da República, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 8.457, de 4 de setembro de 1992**. Extingue a 1º Auditoria de Aeronáutica da 1º Circunscrição Judiciária Militar e a 3º Auditoria da 2º Circunscrição Judiciária Militar, extingue cargo na carreira da magistratura e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1992.
- BRASIL. **Lei nº 8.719, de 19 de outubro de 1993**. Extingue a 1º Auditoria de Aeronáutica da 1º Circunscrição Judiciária Militar e a 3º Auditoria da 2º Circunscrição Judiciária Militar, extingue cargo na carreira da magistratura e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1993.
- BRASIL. **Mapeamento de Competências dos Magistrados da Justiça Militar: Produto 1**. Brasília, DF: ENAJUM, 2022a.
- BRASIL. **Projeto Básico: Curso de Formação Inicial para Magistrados da JMU**. Brasília, DF: ENAJUM, 2019a.
- BRASIL. **Projeto Básico: Formação de Formadores da JMU**. Brasília, DF: ENAJUM, 2019b.
- BRASIL. **Projeto de Curso: Estudo de Campo – Projetos Estratégicos de Defesa**. Brasília, DF: ENAJUM, 2022b.
- BRASIL. **Projeto Pedagógico de Curso: Curso de Formação para fins de Vitaliciamento – Fases I, II e III**. Brasília, DF: ENAJUM, 2021.

BRASIL. **Projeto Pedagógico**: Curso de Formação de Formadores – Tutores. Brasília, DF: ENAJUM, 2020b.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 15 de outubro de 2015**. Dispõe sobre o Curso de Formação Inicial de Magistrados no âmbito da Justiça Militar da União. Brasília, DF: Centro de Estudos Judiciários da Justiça Militar da União, 2015a.

BRASIL. **Resolução nº 159, de 12 de novembro de 2012**. Dispõe sobre as diretrizes administrativas e financeiras para a formação de magistrados e servidores do Poder Judiciário. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça, 2012.

BRASIL. **Resolução nº 220, de 3 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre a instituição, estrutura orgânica e competências da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados da Justiça Militar da União (ENAJUM) e dá outras providências. Brasília, DF: Superior Tribunal Militar, 2015b.

BRASIL. **Resolução nº 236, de 22 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre lotação, atribuições e funções, vitaliciamento, promoção, remoção, permuta, posse, exercício e trânsito de juízes no âmbito da Justiça Militar da União de primeiro grau. Brasília, DF: Superior Tribunal Militar, 2017b.

BRITO, Ilma Ferreira de. **Do concurso à toga: o recrutamento e a seleção de juízes no Brasil e na França**. 2020. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

CURRÍCULO. *In*: DICIONÁRIO Oxford Language. [S. l.: s. n.], 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Zonia Maritza Reys. **Construção e implantação da matriz de competência da integração ensino e serviço e comunidade do curso de medicina da Universidade Federal do Amapá 2015 – 2016**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2017.

FERRAZ, Taís Schilling. Engenharia por competências: um importante referencial na formação de magistrados. **Revista de Doutrina TRF4**, Porto Alegre, v. 74, p. 1-16, 2016.

FERRAZ, Taís Schilling. Novas perspectivas no ensino do direito: mudanças muito além do uso de metodologias ativas. **Revista da ESMAFE-RS**, Porto Alegre, v. 1, p. 125-144, 2017.

FERREIRA, Marcelo José Monteiro *et al.* Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Medicina: oportunidades para ressignificar a formação. **Interface**, Botucatu, v. 23, n. 1, p. 1-15, 2019.

FLEURY, Maria Teresa Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 5, n. esp., p. 183-196, 2001.

FRANCO, Elize Keller. Inovação na educação superior: o currículo por projetos. *In*: MASETTO, Marcos Tarciso. **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Loyola, 2012.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, mar./abr., p. 57-63, 1995.

HUMIG, Luciana Lopes; BORGES, Maria Juvani Lima. **Cem anos de história: Auditorias da Justiça militar da União**. Brasília, DF: Superior Tribunal de Militar/Diretoria de Documentação e Gestão do Conhecimento, 2020.

JONNAERT, Philippe; ETTAYEBI, Moussadak; DEFISE, Rosette. Currículo: um esclarecimento conceitual. *In*: JONNAERT, Philippe; ETTAYEBI, Moussadak; DEFISE, Rosette. **Currículo e Competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 37-97.

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

LIBÂNEO, José Carlos. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. *In*: LIBÂNEO, José Carlos.; SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**. 19. edição. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, Claudia Maria Pereira de; ZAMBRONI-DE-SOUZA, Paulo César; ARAÚJO, Anísio José da Silva. A Gestão do Trabalho e os Desafios da Competência: uma Contribuição de Philippe Zarifian. **Revista Psicologia, Ciências Profissão**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1223-1238, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. p.19-42.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

NAGHETTINI, Andressa V. *et al.* Breaking barriers: a competency-based framework for promoting the integration of the pediatrician's education. **J. Pediatr.**, Rio de Janeiro, v. 87, n. 6, p. 529-534, 2011.

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

PASSOS, Andréa da Silveira *et al.* (coord.). **Matriz curricular nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014.

PASSOS, Daniela Veloso Sousa. **Concurso público e transformações no judiciário brasileiro: o modelo de seleção e as novas competências para o exercício da magistratura**. 2013. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) –

Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional, Universidade de Fortaleza, Ceará, 2013.

PASSOS, Daniela Veloso Sousa. **Concurso público para a magistratura: repensando o modelo de seleção e o papel dos juízes na democracia brasileira.** 2018. Tese (Doutorado em Direito Constitucional) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Fortaleza, Ceará, 2018.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RAMIREZ, Paulo. **Uma estratégia para melhoria da formação de competências para o profissional de nível técnico na área de gestão.** 2003. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2003.

RASCO, Félix Angulo. O desejo de separação: As competências nas universidades. *In: SACRISTÁN, José Gimeno et al. Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011.

ROSA FILHO, Cherubim. **A justiça militar da união através dos tempos: ontem, hoje e amanhã.** 5. ed. rev. atual. Brasília, DF: Superior Tribunal Militar/Diretoria de Documentação e Gestão do Conhecimento, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno *et al.* **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SELAU, Isabel Cristina Lima. **Formação de magistrados: as competências requisitadas do juiz como referenciais para as ações de seleção e formação da magistratura nacional.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SILVA JUNIOR, Olympio Pereira da. **A Justiça Militar da União.** Brasília, DF: Superior Tribunal Militar, 2022.

SILVA, Francisco Thiago. **Currículo integrado, eixo estruturante e interdisciplinaridade: uma proposta para a formação inicial de pedagogos.** Brasília, DF: Editora Kiron, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, Aline Viana de. **Ensino por Competências na Aeronáutica: concepção, currículo e avaliação.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SOUZA, Zilmar Rodrigues de; BIELLA, Jaime. **Currículo Baseado em Competências.** Natal: SESI, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1986.

TONHOM, Silvia Franco da Rocha *et al.* Indicadores de Avaliação do Cuidado Individual: Subsídios para a Formação Médica Orienta por Competência. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Marília, v. 38, n. 3, p. 331-336, 2014.

VALENTE, Ana Augusta Motta Oliveira. **Matriz de competências para programas de residência médica em Endocrinologia e Metabologia**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde) – Centro Universitário do Estado do Pará, Belém, 2017.

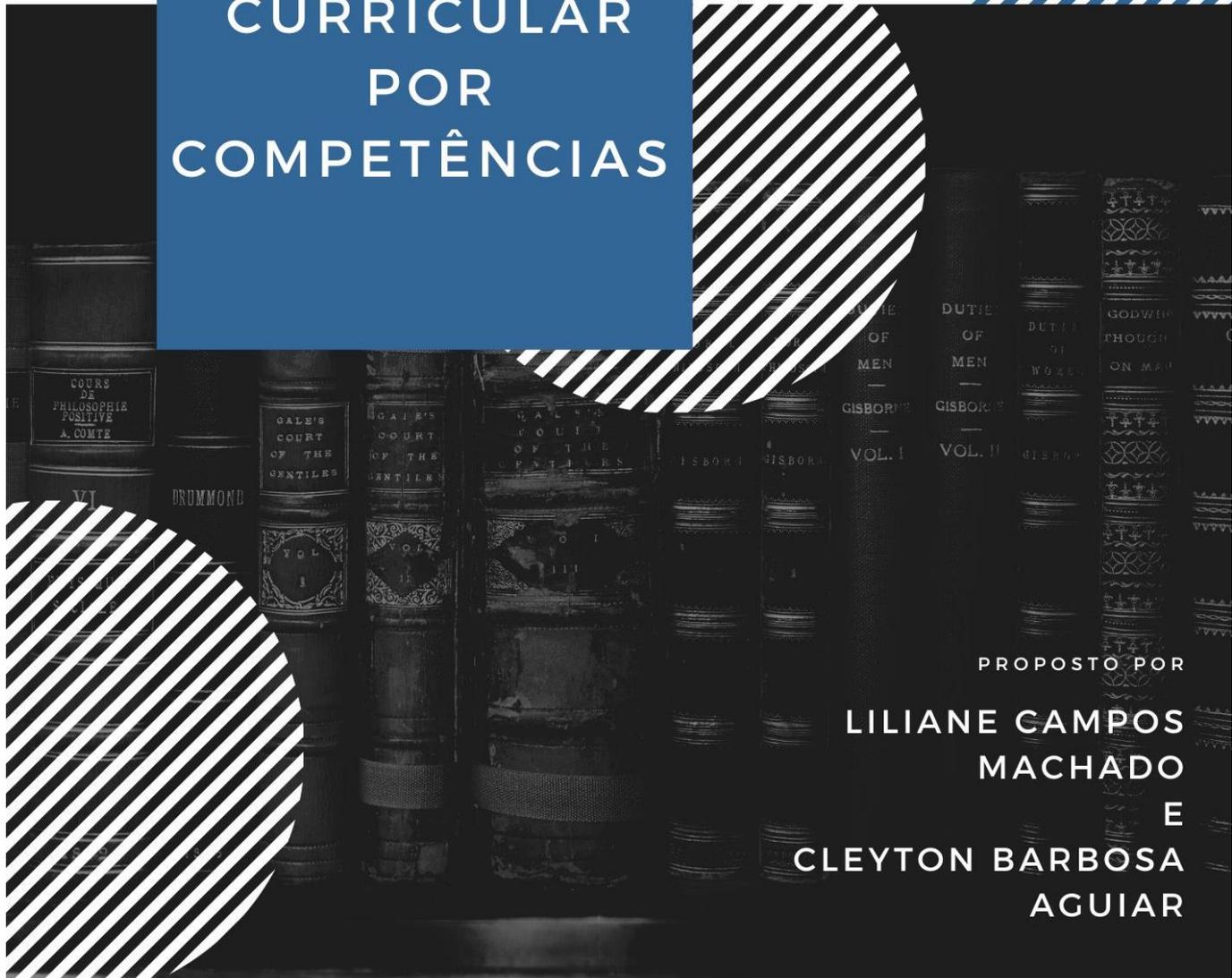
VIEIRA, Leila Maria *et al.* Formação profissional e integração com a rede básica de saúde. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 293-304, jan./abr. 2016.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar Competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, Miguel A.; CERDEIRIÑA, María Ainocha Zabalza. **Innovación y cambio en las instituciones educativas**. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2012. p. 97-114.

APÊNDICE A – MATRIZ CURRICULAR POR COMPETÊNCIAS

MATRIZ  
CURRICULAR  
POR  
COMPETÊNCIAS



PROPOSTO POR

LILIANE CAMPOS  
MACHADO

E

CLEYTON BARBOSA  
AGUIAR



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR POR COMPETÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>
1.1	INFORMAÇÕES ESSENCIAIS PARA O DESENHO DA MATRIZ CURRICULAR.....	115
<b>2</b>	<b>CONCEITUAÇÃO DE CURRÍCULO E MATRIZ CURRICULAR.....</b>	<b>118</b>
<b>3</b>	<b>BASE PARA O DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>120</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA PARA O ENSINO POR COMPETÊNCIAS.....</b>	<b>123</b>
4.1	CONCEITUAL.....	125
4.2	PROCEDIMENTAL.....	125
4.3	ATITUDINAL.....	126
<b>5</b>	<b>AVALIAÇÃO.....</b>	<b>127</b>
<b>6</b>	<b>DA FREQUÊNCIA E APROVEITAMENTO.....</b>	<b>131</b>
6.1	PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL.....	131
6.2	PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	132
6.3	PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE FORMADORES.....	132
<b>7</b>	<b>MATRIZ CURRICULAR POR COMPETÊNCIAS.....</b>	<b>134</b>
7.1	PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL (FIMA E FVIT) .....	134
7.1.1	<b>Matriz Curricular por Competências para a Formação Inicial e Vitaliciamento.....</b>	<b>136</b>
7.2	PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA – PROCONT – 1ª INSTÂNCIA.....	143
7.2.1	<b>Programa de Formação Continuada – PROCONT – 2ª Instância.....</b>	<b>144</b>
7.2.2	<b>Matriz Curricular por Competências para a Formação Continuada – 1ª e 2ª Instâncias.....</b>	<b>144</b>
7.3	PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE FORMADORES – PROFORF.....	145
7.3.1	<b>Matriz Curricular por Competências para a Formação de Formadores.....</b>	<b>146</b>
<b>8</b>	<b>PERFIL DO EGRESSO.....</b>	<b>148</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>149</b>

<b>APÊNDICE A – TÉCNICAS DE ENSINO: COMO DESENVOLVÊ-LAS.....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE B – SÍNTESE DAS METODOLOGIAS.....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE C – AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....</b>	<b>169</b>

## 1 APRESENTAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR POR COMPETÊNCIAS

Essa matriz curricular é resultado de um trabalho coletivo que contou com duas frentes sendo uma voltada para área de Psicologia e outra para a área da Educação. A primeira cuidou de elaborar os perfis profissiográficos dos magistrados da JMU e dos Ministros. A segunda organizou grupos de trabalho (GT) e estudos com a intenção para uma aproximação conceitual aos termos: currículo, currículo por competência, ensinar e aprender e avaliar competências. Ao final de cada reunião do GT, uma perspectiva conceitual foi elaborada e escolhida pelo grupo para sustentar a base teórica da matriz, sendo definidas do seguinte modo: **Currículo** ficou definido para a Enajum como sendo: **“Conjunto de elementos com fins educativos, buscando a reconstrução da experiência, sendo interdisciplinar, concebendo as relações interpessoais na interna na escola e entre 1º e 2º instância com os externos”**, contando também com a definição que foi extraída do próprio texto de Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010):

Um currículo é um conjunto de elementos com fins educativos que, articulados entre si, permitem a orientação e a operacionalização de um sistema educativo por meio dos planos de ações pedagógicas e administrativos. Ele está ancorado nas realidades históricas, sociais, linguísticas, políticas, econômicas, religiosas, geográficas e culturais de um país, de uma região ou de uma localidade (JONNAERT e ETTAYEBI, 2007 *apud* JONNAERT, ETTAYEBI e DEFISE, 2010, p.37).

Ainda para complementar essa ideia de currículo, OLIVEIRA (2014) complementa com a seguinte ideia e que fundamenta a ideia de objetivo curricular que está sendo proposto e implementado pela Enajum:

Nesse sentido, o currículo é uma ferramenta que orienta os trabalhos da escola e, conseqüentemente, os do magistério que é professor. Para tanto, ele - além de ser funcional, promover a aprendizagem de conteúdos e habilidades necessárias ao trabalho - deve, também, fornecer condições favoráveis à aplicação e integração dos conhecimentos e práticas desejáveis nas ações formativas desenvolvidas em tais espaços - relacionadas à formação inicial e continuada dos magistrados, com abrangência na capacitação dos formadores desse público. **Isso implica compreensões sobre a história de concepção e papel de tais instituições, principalmente no contexto brasileiro (p. 60).**

Tal visão, exemplifica os motivos pelos quais um instrumento curricular que atenda tais condições é considerado como sendo salutar para a realidade docente judicante na Enajum.

O conceito de **Competência**, por meio do estudo que englobou a historicidade e definição do impacto dessa palavra, com base nas vertentes Americana (EUA) e Europeia (França) expostas por Fleury e Fleury (2001) e Lima, Souza e Araujo (2015). O GT conceituou o que viria ser a definição de competência da escola como: a capacidade de agir de forma responsável e reconhecida, articulando conhecimentos tácitos e científicos, mobilizando recursos e saberes com eficiência, eficácia e efetividade, de forma inclusiva, sustentável, estratégica e inovadora reverberando num dado contexto profissional garantindo práticas com a finalidade de agregar valores ao indivíduo, à organização, à sociedade e ao meio ambiente. Tal conceito foi apresentado por um dos servidores da instituição e com adaptações sugeridas pelo grupo.

Na visão de currículo por Competência, a Enajum se apropria dos estudos de Souza e Biella (2010) e de Ramos (2008) para compreender sobre currículos baseados em competências e se manifesta a favor de uma matriz que contemplasse uma dimensão mais crítica e menos técnica do referido documento, demonstrando uma conexão direta com o intuito pedagógico e não tão voltada para a produção de resultados por meio apenas de técnicas descontextualizadas com a realidade do sujeito que enverga a toga. Tal aspecto não obteve espaço explicitamente nesse documento, mas deverão subsidiar os projetos que derivaram desse instrumento.

Ao definir o que seria Ensinar e Aprender por Competências por meio das obras: **Como aprender e ensinar competências** (ZABALA; ARNAU, 2010) e **desenvolvendo a competência dos profissionais** (LE BOTERF, 2003), a instituição suscita a importância de se trazer a ideia de competência como “saberes”, se referindo aos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais da competência e, em razão disso, adotamos “saberes” para referenciar os descritores das competências Enajum.

No tocante ao conceito de avaliação por competências, a Enajum entende como salutar estabelecer os indicadores e critérios avaliativos (KETELE, 2006; TONHOM *et al.*, 2014) junto aos magistrados, pois são dois elementos que demandam considerável atenção no momento da elaboração de um instrumento avaliativo dentro do contexto da magistratura. Os magistrados também são sujeitos críticos reflexivos, então, estabelecer critérios e indicadores que contém a com a participação e anuência desses é uma prática vital para o sucesso de uma determinada atividade formativa.

Com esses conceitos definidos e com a conclusão do perfil profissiográfico dos magistrados, iniciou-se a elaboração da matriz curricular por competência. Ressalta-

se que todo o trabalho de construção foi realizado através da parceria UnB/Faculdade de Educação com o STM/Enajum, e contando com dois professores doutores, dois bolsistas (mestrando e doutorando) da UnB e com parte da equipe pedagógica da Enajum.

A matriz curricular por competências surge, portanto, como um instrumento para subsidiar a construção dos planos pedagógicos (de curso e de aula) dos formadores que vierem a contribuir com a instituição e não conheçam a realidade de uma escola de magistratura ou que não tenham tido formação pedagógica. A ideia, não foi pensar um currículo para cada uma das atividades formativas que fazem parte do PROFORMAP, mas sim, apresentar uma proposta curricular macro que sirva de base aos planejamentos de curso específico dentro de cada um dos programas da escola, visando fornecer subsídio metodológico e avaliativo para o desenvolvimento das competências que foram mapeadas no perfil profissiográfico e nos documentos legais.

A matriz curricular foi construída contemplando cada um dos programas formativos existentes: Programa de Formação Inicial - Profima (tendo a formação inicial e a formação para fins de vitaliciamento sendo especificamente contemplados), Programa de Formação Continuada – Procont (Divido em dois: Juízes Federais e Ministros) e Programa de Formação de Formadores da JMU – Proforf. A divisão mais específica dentro de alguns programas, até mesmo na questão do segmento das instâncias, se deu pela compreensão da Escola de que alguns programas possuem suas especificidades. No perfil profissiográfico foi possível extrair competências para os programas com exceção do Proforf, assim sendo, as competências da formação de formadores foram levantadas nos documentos institucionais.

O perfil profissiográfico, apesar de ter sido amplamente utilizado e um instrumento chave, não é estritamente necessário para definir e interpretar as competências (em especial, do Procont), pois conforme sinaliza Jonnaert; Ettayebi e Defise:

É difícil, com efeito, se seguimos a argumentação apresentada nas linhas anteriores, definir a competência *a priori* uma competência em um documento oficial. Algumas abordagens da APC sugerem, apesar de tudo, que se escrevam as competências nos programas de ensino. Essas competências só podem, no entanto, ser virtuais e não vão além do fato de serem simplesmente nomeadas em uma lista, em um referencial ou em um programa de formação. Confrontados com tais programas, os professores rapidamente se deparam com dificuldades. A fora a designação de competências *virtuais* em programas, eles não dispõem dos ingredientes

indispensáveis a uma intervenção pedagógica apropriada que favoreça o desenvolvimento de reais competências por parte dos alunos. Tais abordagens suscitam regularmente, a rejeição da APC pelos atores e pelos responsáveis pelas decisões quanto à educação, pois as competências designadas nesse tipo de programa dificilmente são adaptáveis às práticas nas salas de aula (2010, p.78).

Tal visão tornou-se constatada quando a equipe pedagógica da UnB tentou transpor as competências técnicas que foram mapeadas no perfil profissiográfico para o documento pedagógico de currículo, a matriz por competências.

As competências, por muitas das vezes, pareciam não ser passíveis de aplicabilidade por meio de práticas metodológicas. Portanto, o caminho encontrado pela equipe pedagógica da universidade foi de “interpretar pedagogicamente” tais competências para que coubessem em um documento de currículo que fosse operacional.

Outro ponto identificado é que, Rasco (2011, p. 224), pontua em seu artigo ao tratar da natureza mutável das competências no campo profissional:

Há quase 10 anos, o ex – secretário de Estado de Universidades e Pesquisa Afirmava: - *o tempora o mores!* – que os “*perfis profissionais e os perfis acadêmicos não têm por que coincidir*” (Quintanilla, 1998, p. 94 destacado no original), acrescentando com bastante sensatez que os *programas generalizadores têm mais valor adaptativo no mercado de trabalho que os estritamente especializados*. Os requerimentos técnicos para o desempenho de postos de trabalho reais mudam a tal velocidade que não tem sentido pretender que a universidade forme no domínio dos últimos avanços tecnológicos. Não porque não tenha capacidade para isso, mas porque não tem interesse [...] A alternativa é formar para aprender a se atualizar e oferecer programas de *formação continuada*, não pretender adotar nos programas básicos todo o saber disponível... até o próximo semestre” 2011, p. 224)

Apesar de tal visão estar atrelada à ideia das universidades, tal campo também é passível de extensão para a Enajum, pois se trata de uma escola de governo com finalidade formativa educacional para o campo profissional e que, por sua vez, está em constante transformação. Rodriguez (2011, p. 122) pontua ainda nessa linha que:

Entre as críticas que se fizeram à proposta da formação baseada em competências está a que parte do fato de que vivemos em uma sociedade que evolui permanentemente, em que as competências de hoje são provisórias e mutantes, e em que os profissionais competentes não apenas devem poder resistir às mudanças, como ainda devem ser capazes de participar das mesmas de forma ativa; o profissional deve estar capacitado para orientar de novas maneiras a sua profissão.

Portanto, com base nessa característica da constante mutabilidade, optamos por utilizar o perfil profissiográfico para compreender o que se espera que o

magistrado desenvolva em sua prática laboral, mas este não foi utilizado explicitamente para a elaboração da matriz curricular apresentada neste documento.

## 1.1 INFORMAÇÕES ESSENCIAIS PARA O DESENHO DA MATRIZ CURRICULAR

A identificação e definição de competências necessárias à formação profissional é uma etapa crítica no processo de construção desse modelo curricular, cada competência selecionada está alicerçada em um conjunto de saberes que ensejam o exercício profissional e as influências socioculturais, histórico-geográficas e políticas sobre a formação e atuação do magistrado. É importante destacar que, quando se define uma matriz por competência, não se tem como objetivo esgotar todas as possíveis facetas do exercício profissional competente, mas apontar um conjunto de valores, saberes e comportamentos que qualificam a prática profissional.

O percurso metodológico para elaboração da matriz seguiu por três principais etapas: a) grupos de trabalho e estudos para definição de conceitos basilares; b) análise das competências listadas no perfil profissiográfico e, c) análise documental de normativos e orientações pedagógicas da Enajum.

Ainda no percurso pedagógico, alguns parâmetros foram definidos para orientar a escrita da matriz, o primeiro foi que seriam elaboradas competências específicas para cada um dos programas da escola. As descrições dos programas presentes nessa matriz foram elaboradas pela Seção de Ensino (Seens) da Enajum. Na atualidade, a escola possui três programas formativos, como pode-se verificar a seguir:

- Formação Inicial,
- Formação Continuada,
- Formação de Formadores.

Uma vez tendo o perfil profissiográfico como o “norte” e os projetos como orientadores, iniciou-se a delimitação das dimensões que subsidiaram a elaboração da matriz, são elas:

### **A) Programa de Formação Inicial**

- Fundamentação Teórica/Prática: o ser juiz da JMU.

### **B) Programa de Formação Continuada**

- Aprofundamento Teórico/Prático: formação em serviço a partir de demandas diversas.

### **C) Programa de Formação de Formadores**

- Processos Formativos: o ensinar e o aprender.

Ainda respaldados pelo perfil profissiográfico e pelos documentos institucionais, foi possível definir as áreas temáticas que se apresentam a seguir:

### **Áreas temáticas/competências**

**Programa de Formação Inicial – Fundamentação Teórica/Prática: o ser juiz da JMU**

- **Da realidade Judicante** – Contextualizar os saberes advindos da formação prévia com a realidade judicante da JMU, tendo como *lócus* de referência a Auditoria.
- **Administração no âmbito judiciário** – Mobilizar diferentes saberes que compõem a racionalidade administrativa, tendo por base e, como principal *lócus*, a realidade laboral das auditorias da JMU.
- **Relações Interpessoais e Institucionais** – Entender o papel do magistrado em ambientes corporativos, institucionais e na comunicação com os demais órgãos que compõem o Poder Judiciário.
- **Sensibilização do Magistrado para Temas Atuais** – Refletir criticamente sobre a importância atitudinal e o impacto dos temas atuais na realidade judicante da JMU.
- **Aprofundamento dos saberes da realidade judicante (vitaliciamento)** – Aprofundar o contexto da realidade judiciária na JMU partindo do reforço dos saberes adquiridos anteriormente.
- **Práticas Simuladas (vitaliciamento)** – Vivenciar diferentes práticas procedimentais que permeiam a magistratura castrense, por meio de

experiências significativas sobre a realidade específica de seus jurisdicionados e da justiça militar.

**Programa de Formação Continuada** – Aprofundamento Teórico/Prático: formação em serviço a partir de demandas diversas

- **Aperfeiçoamento e Intercâmbio Pessoal e Profissional** – Capacitar para o aprimoramento, manutenção e aquisição de saberes, por meio do intercâmbio social, profissional e cultural na JMU com os demais Poderes que compõem a União.

**Programa de Formação de Formadores** – Processos Formativos: o ensinar e o aprender

- **Saberes pedagógicos** – Dominar o conhecimento pedagógico, mobilizando-o por meio de práticas organizativas, metodológicas e avaliativas.

- **Fazer docente** – Dominar a área de conhecimento possuindo conhecimentos sólidos, adquirindo novos saberes e procurando entender a fundo sobre o conteúdo que ministra.

## 2 CONCEITUAÇÃO DE CURRÍCULO E MATRIZ CURRICULAR

O currículo é um instrumento que responde essencialmente três perguntas: “O quê? Como? E Por quê?”. Para responder objetivamente às perguntas, a primeira poderá ser compreendida essencialmente em entender o que deverá ser ensinado. A segunda deverá se ater aos métodos que poderão ser utilizados para o desenvolvimento dos saberes que foram selecionados. A terceira deverá manifestar os interesses que há em selecionar determinado saber em detrimento de outro (fruto de uma racionalidade crítica da ideia de currículo) (SILVA, 1999, p. 14-16).

O currículo está fortemente atrelado à uma ideia de organização dos saberes existentes em um espaço educativo e os métodos que serão utilizados para transmitir e avaliar tais saberes. O currículo é ainda um instrumento de interesse, de poder e identidade, pois ele definirá os processos formativos, a finalidade para a qual está se formando e o perfil esperado do egresso após a jornada formativa (SILVA, 1999.).

Existem diferentes lógicas para a estruturação de um currículo. Um currículo não necessariamente deve ser fechado em condições *sine qua non* para que seja viabilizado. É claro que, há uma cultura curricular que tende para um modelo mais formalmente aceito de currículo (carga horária, interesses formativos, tendência pedagógica assumida pela instituição, base conceitual de ensino e aprendizagem e entre outros). No entanto, nada delimita que ele deva ser desse molde ou de outro. O currículo, principalmente no âmbito desta magistratura, pode se permitir ser mutável e adaptável de acordo com os interesses da instituição.

O objetivo aqui não é aprofundar-se nas teorias de currículo existentes, como à exemplo da tradicional, crítica, pós-críticas e outras (SILVA, 1999), mas sim sintetizar de maneira breve os objetivos de um currículo, pois o formador pode não estar habituado com esse instrumento.

Sobre Matriz Curricular, assumimos aqui uma visão etimológica da palavra, onde matriz deriva do latim *matrix,icis*, sendo compreendida como mãe, origem; útero, já a palavra currículo vem do latim *currículum,i*, que significa corrida ou lugar onde se corre (Dicionário de Oxford Language, 2022). Compreendemos a matriz curricular em sua essência como sendo o instrumento que dará origem a outros documentos de currículo que sustentarão o percurso formativo dos magistrados desta justiça especializada. Portanto, apesar do conceito ou instrumento de matriz curricular em outras instituições possuir uma assimilação mais próxima ao que viria a ser um

currículo prescrito, aqui assumimos esse instrumento como sendo algo que proverá e sustentará nossas futuras atividades formativas.

### 3 BASE PARA O DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS EDUCACIONAIS

A Enajum tem como cultura organizacional pedagógica a lógica curricular voltada para o desenvolvimento de Projetos Básicos (ou Planejamento Pedagógico). Os projetos básicos da Enajum contam com informações essenciais tanto para o desenvolvimento no campo pedagógico (Seens), quanto no campo operacional dos recursos (Seção de Apoio ao Ensino – Seape). Portanto, o objetivo da matriz curricular não é substituir a estrutura curricular baseada em projetos já existente, mas ajudar a subsidiar futuros projetos que surgirão a partir da implementação desse documento, e que poderão contar essencialmente com a participação também do formador, pois a partir das informações contidas aqui, esse terá maior propriedade para poder opinar sobre a atividade formativa em que estará atuando enquanto colaborador.

A participação do formador na elaboração dos documentos de currículo originados a partir dessa matriz será de vital importância para o sucesso da atividade formativa, pois o mesmo poderá auxiliar na seleção das competências que poderão estar no rol de interesses formativos da instituição e o docente se sentirá mais pertencente do processo de ensino e aprendizagem. Essa estratégia se apresenta como uma das vias possíveis para transpor as barreiras entre o currículo prescrito (ou currículo oficial) e o currículo efetivado (ou currículo implantado) (JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010. p. 56).

Para abordar a lógica curricular presente no desenvolvimento de projetos, contamos com o aporte teórico oportunizado por Franco (2012), que ajudou a sustentar quais são os aspectos estruturantes de um currículo por projetos e suas potencialidades. A prática de currículos por projetos não é algo inovador dentro de sistemas educacionais. Ela se baseia fortemente na tradição pedagógica progressivista, sendo que sua origem nos leva à John Dewey (1859 – 1952) e W.H. Kilpatrick (1871-1965), partindo como uma oposição à uma lógica pedagógica tracionalista que imperava nos documentos curriculares da época, em especial, da lógica de Bobbitt, em seu livro *the curriculum* (1918), que tinha uma postura eficientista dos aspectos formativos e fortemente ancorada nos modelos da administração científica taylorista (Frederick Taylor) (CAMPOS; SILVA, 2009; FRANCO, 2012; LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 1999;).

A lógica curricular estruturada por projetos é interessante por ser capaz de suportar uma integração curricular na qual os objetivos formativos transcendem as

barreiras impostas pelo modelo tradicional formativo que é fortemente baseado em disciplinas fechadas em si mesmas. Os projetos ainda possuem a possibilidade de não esgotamento dos temas de uma única vez, de modo sequenciado e linearizado, assim, oportunizando o aprofundamento em diferentes projetos quando e no momento em que for necessário (FRANCO, 2012, p. 71). Tal proposta casa diretamente com os objetivos formativos da Enajum e com a dinamicidade que permeia as práticas formativas da instituição. Portanto, não torna a instituição “refém” de um documento de currículo “engessado”.

Masetto (2010 *apud* FRANCO, 2012, p. 73) destaca ainda que o ensino organizado a partir do desenvolvimento de projetos educacionais conversa diretamente com o campo profissional, pois abordam situações problemas, planejamento de etapas que devem ser cumpridas e propostas intervencionistas em um determinado contexto. Percebe-se aí a relação de um currículo por projetos e o desenvolvimento de competências profissionais.

A Enajum, com base em Moesby (2004 *apud* FRANCO, 2012, p. 75-77) pode estar situada atualmente no quinto nível de um currículo baseado em projetos. O quinto nível consiste em focalizar os projetos como centro da lógica curricular e não as disciplinas, sendo um período considerado de transição para um novo paradigma curricular. É sustentado por eixos compostos pelos projetos, pelos fundamentos teóricos práticos e por questões que são atinentes à realidade dos discentes (FRANCO, 2012, p.76). A instituição, nesse momento, passa a desenvolver, junto aos discentes, uma organização e utilização do conhecimento condizente com a realidade prática da vida desses sujeitos.

O que a matriz curricular por competências propõe então, é prover o sustento teórico para que a instituição chegue ao último nível de uma lógica curricular pedagógica que já é utilizada, mas de modo não consciente de suas dimensões históricas e de suas potencialidades. O último nível pode ser compreendido como:

No último e mais alto nível, na condição de um novo paradigma, o currículo se estrutura em torno de projetos que integram áreas de conhecimento que mantêm semelhanças importantes no que diz respeito a conteúdos, conceitos, procedimentos, métodos de pesquisa etc.

Os projetos organizam-se sob o guarda-chuva de um grande tema ou de eixos temáticos que delimitam e direcionam o foco para o qual deve convergir a formação em suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

A organização e o desenvolvimento de um currículo por projetos não eliminam a existência de conhecimentos disciplinares, mas reposiciona-os, reúne-os novamente, rompendo com as fronteiras disciplinares e com a compartimentalização do conhecimento ao integrar saberes e conceitos-

chaves de diferentes recortes disciplinares e ampliá-los a partir da consideração e da inclusão de conteúdos do mundo vivencial. ...Os projetos não são uma parte do currículo, mas todo o currículo se desenvolve em torno dos projetos (FRANCO, 2012, p. 77-78).

É com base nisso que, ao condensar os contributos dos normativos presentes na instituição, suas diretrizes pedagógicas, seus projetos educacionais e agora o perfil profissiográfico, ainda assim, mantemos a lógica curricular vigente. Porém, agora tal lógica ganha sustentação teórica para continuar sendo operacionalizada pelos futuros formadores e servidores que vierem a contribuir com a instituição.

#### 4 METODOLOGIA PARA O ENSINO POR COMPETÊNCIAS

Os esforços presentes neste item têm como principal objetivo auxiliar o desenvolvimento das competências, instruindo o formador que irá operar a matriz curricular para que seja capaz de realizar proposições metodológicas visando os objetivos propostos nos futuros projetos formativos da instituição. Tal eixo nesse momento se faz necessário com base no referencial teórico na seguinte exposição:

Carlina (2008) em estudo que analisa a trajetória dos cursos de Direito no Brasil demonstra o percurso da ação docente do operador do direito sem a necessidade de formação docente. A autora em defesa da formação didático-pedagógica do docente relaciona a necessidade disso para a melhoria do ensino jurídico que há muito tempo tem seu corpo docente ocupado por servidores públicos de carreiras jurídicas sem cobranças de uma formação específica, principalmente nas instituições privadas (CARLINA, 2008 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 57).

Tal estudo fica evidenciado quando estamos tratando da formação de magistrados, de ambas as instâncias, já que comumente é utilizado o princípio do notório saber em determinada área para a realização de uma determinada prática formativa. Portanto, esse formador pode não estar habituado com os aspectos metodológicos que envolvem os processos formativos.

Primeiro ponto que precisamos definir antes de adentrar nas metodologias voltadas para o ensino por competências é discutir qual é o impacto de tal prática no contexto educativo e o que o formador pode ter em mente ao planejar suas aulas voltadas para o desenvolvimento de competências. Para isso, segundo Zabala e Arnau (2010, p.130):

Educa-se com uma finalidade que não é imediata, mas que tem o propósito de que o que agora é ensinado e aprendido em um contexto escolar possa ser utilizado, no momento certo, na realidade, na ocasião em que esses conhecimentos, habilidades ou atitudes aprendidas se façam necessárias e, portanto, nunca serão empregadas tal como foram ensinadas em aula. De modo definitivo, estamos falando de uma circunstância que foi comum ao longo de toda a história da educação.

Ao propormos o ensino de competências, o que estamos tentando é facilitar a capacidade de transferir aprendizagens, que geralmente foram apresentadas descontextualizadas, a situações próximas à realidade; o que representa uma redefinição do objeto de estudo da escola. Aquilo que será ensinado não será um conjunto de conteúdos organizados em função da lógica de disciplinas acadêmicas, mas sim que sua seleção, apresentação e organização se realizarão conforme a potencialidade de responder a situações ou necessidades “reais” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 130-131).

Com isso em mente, entende-se como sendo um dos principais eixos para o desenvolvimento de competências a construção de situações problemas que se

assemelham ao cotidiano do magistrado que passará por tais experiências, gerando assim uma aprendizagem significativa. Essa lógica se refere essencialmente à uma visão de competência atuacionista, ou seja, que se desenvolve por meio de uma experiência vivenciada por um sujeito ou grupo em uma determinada situação (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 75).

A Matriz segue por base metodologias educacionais de teor participativo, visando a integralidade do sujeito nos processos de ensino-aprendizagem. O objetivo primordial é expandir o leque de possibilidades metodológicas das quais o formador possui em seu rol. Tal instrumento poderá servir de base, norte ou até mesmo integralmente para se pensar em como desenvolver determinado conteúdo para a apropriação de uma competência dentro da magistratura castrense.

Os itens constantes no apêndice A estão divididos em dois eixos, sendo o primeiro baseado em técnicas, trazendo alguns critérios como: historicidade, requisitos, objetivos, desenvolvimento e conclusão de tais metodologias; o segundo está baseado em uma síntese de tais técnicas, trazendo: definição, a função, pontos que demandam atenção na execução, vantagens e oportunidades de melhorias a partir dos resultados obtidos.

Lembrando que tal documento não visa esgotar todas as metodologias que são bem quistas pela instituição, mas sim expandir as possibilidades para a operacionalização da Matriz Curricular por Competências. Portanto, a instituição poderá não permitir que esse instrumento restrinja suas práticas pedagógicas em razão de operacionalizar apenas o constante aqui.

Alguns critérios têm que ser levados em conta ao se pensar em formar para o desenvolvimento de competências, sendo eles:

- Relevância
- A complexidade da situação na qual devem ser realizadas;
- A natureza procedimental
- Fator combinatório integrado de diferentes componentes que são aprendidos a partir da sua funcionalidade e por meio de modos distintos; (p. 131).

Na matriz, optamos por seguir com a tipificação dos saberes para o desenvolvimento das competências como sendo: conceituais, procedimentais e atitudinais. Para cada uma das tipificações, há práticas pedagógicas que melhor se

encaixam e uma breve descrição de cada uma delas podendo ser elencadas da seguinte maneira, ainda se utilizando dos expostos por Zabala; Arnau (2010).

#### 4.1 CONCEITUAL

Os conceitos são por muitas vezes abstratos e por isso demandam compreensão, não sendo possível que um conceito seja absorvido se o sujeito não é capaz de apresentar uma significação para aquilo. Sendo que um conceito não pode ser definido pela capacidade de reproduzir sistematicamente algo, mas sim, pela de interpretar tais significações em situações reais do cotidiano. É uma aprendizagem que, como o próprio conceito de competência exemplifica bem, dificilmente poderá ser considerada como findada, pois os conceitos estão constantemente sendo ampliados ou aprofundados.

Atividades que contribuem para o desenvolvimento de conceitos são: aquelas que expõem o sujeito à novos significados de algo que esse já conhecia ou vai conhecer, para que o magistrado seja capaz de (re)construir seu conceito subjetivo; práticas nas quais sejam possíveis a aplicar o conceito e apresentem uma determinada relevância para tal (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 120).

#### 4.2 PROCEDIMENTAL

Os saberes tipificados como procedimentais são aqueles que podem ser entendidos como verbos, pois todos denotam para uma ação com vistas a um determinado fim. No entanto, para o desenvolvimento de saberes dessa natureza, é necessário que haja um processo tutelado e reflexivo baseado em modelos científicos.

O processo de reflexão é crucial para que o magistrado possa se apoderar dos meios e condições de determinado procedimento, para que tal saber possa ser executado e, assim, sendo capaz de exercitar um trunfo característico de práticas consideradas competentes, que é a capacidade de adaptação.

Determinado saber procedimental, quando bem exercitado, poderá ser ampliado para outras situações não previstas, pelo magistrado por meio do processo de adaptabilidade que será passível realização, pois as situações do ambiente laboral são imprevisíveis e nenhum contexto é igual ao outro (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 121).

### 4.3 ATITUDINAL

Os aspectos atitudinais estão fortemente atrelados aos valores, atitudes, normas, sendo condicionados por questões cognitivas (conhecimentos e crenças), afetivos (sentimentos e preferências) e atitudinais (ações e declarações de intenções).

Neste eixo, o aspecto da subjetividade aparece fortemente, então, atividades que podem condicionar tais práticas são as que exijam reflexividade, posicionamento pessoal diante de questões conflitivas; valorização de normas sociais pré-estabelecidas; situações nas quais seja necessária uma valoração dos pontos positivos e negativos, demandando uma tomada de posição e que, seja passível de revisão e valoração da própria atuação (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 121, 122).

## 5 AVALIAÇÃO

A avaliação que priorizamos é a processual para o desenvolvimento das competências e que se prostra sobre a lógica formativa (discentes/docente), MÉNDEZ sintetiza bem a ideia exposta aqui:

A partir de agora e em assuntos relacionados com a avaliação, de acordo com Valcarcel Casas (2003, p. 60), a avaliação deverá ser entendida como um processo que se desenvolve durante e não só no final das atividades realizadas pelos estudantes e professores, deverá se proporcionar critérios claros para a avaliação em função do que se vai avaliar, ela deverá também ser oferecida como uma oportunidade para a melhoria e não apenas como um instrumento de controle sobre o realizado, além disso, deverá incorporar na qualificação outros elementos derivados das atividades, a implicação e as atitudes dos estudantes durante o desenvolvimento do curso acadêmico. A avaliação, aponta, deve ser sempre um diálogo (VALCARCEL CASA 2003, p. 60 *apud* MÉNDEZ, 2011, p. 248).

Essa ideia é complementada ainda pelo mesmo autor quando traz:

Em educação essa interpretação adquire pleno sentido, e nunca deveria ter deixado de ser assim. Porque nos processos de formação a avaliação desempenha - *deve desempenhar* - funções essencialmente formativas a serviço de quem aprende: *função formativa*. E ao avaliar, seja professor, seja aluno que realize esse processo - necessariamente deve ser processual, portanto, *contínua* -, todos deveriam aprender: sobre o que se adquiriu e sobre o que resta a adquirir, sobre os acertos e sobre os erros, sobre o conteúdo das respostas e sobre o conteúdo das perguntas, sobre as respostas que o aluno elabora e dá e sobre os critérios e as formas que o professor utiliza para valorar as respostas, as perguntas que o professor formula e sobre aquelas que o aluno poderia formular como exercício de aprendizagem da própria avaliação, o mesmo serve para o professor (p.251)

A avaliação processual, conforme exposta, faz parte das consideradas boas práticas avaliativas da Enajum, portanto, tal aspecto não é algo cuja a qual a instituição não esteja habituada. O critério processual é necessário quando lidamos com o ensino voltado para o desenvolvimento das competências em razão do sujeito, por vezes, poder não ser considerado competente ao desenvolver determinada atividade, mas pode vir a ser após desempenhá-la novamente ou ser competente em outras avaliações no decorrer da formação. Portanto, avaliar o desenvolvimento de competências exige uma prática constante e não reducionista para um único momento singular durante a atividade formativa.

O presente documento conta com o apêndice B, onde esse está dividido em técnicas e em critérios/indicadores avaliativos, tendo por base as figuras tanto do discente quanto do formador.

Avaliar o docente servirá para analisar se esse cumpriu com o que havia sido pré-estabelecido, se deu o suporte necessário ao longo da atividade formativa e se foi capaz de mobilizar o conteúdo presente no planejamento, já ao avaliar o discente, espera-se que se avalie sem lhe atribuir valores ou pontuação, mas que lhe dê feedbacks visando observar onde se encontram as oportunidades de melhoria e as boas práticas que devem ser mantidas, presentes na execução da metodologia

Avaliar formativamente pode ser considerado como sendo essencialmente um ato subjetivo, pois o formador, ao avaliar, estará mobilizando os critérios que considera como sendo satisfatório ou não satisfatório em cima dos produtos pedagógicos construídos pelos discentes. Portanto, respeitando o modelo de avaliação que está exposto na matriz curricular por competências, propomos que, ao se pensar em indicadores avaliativos para cada uma das metodologias sugeridas no anexo, que esses sejam feitos em forma de questionamento, para que leve ao formador e à escola para um processo de reflexão sobre o que se espera de tal atividade.

Ao discutirmos avaliação de competências, sentimos a necessidade de estabelecer o que são critérios e indicadores avaliativos, algo que aparecerá como subsídio para construção dos relatórios avaliativos por parte da instituição e do formador. Para tanto, entendemos como sendo:

Um critério é uma qualidade e não é, portanto, directamente observável; um indicador é, ao contrário, um sinal concreto observável. Existem dois tipos de indicadores: em termos de presença ou de ausência de qualquer coisa desejada (exemplo: a produção contém uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão); em termos quantitativos (exemplo: número de erros ortográficos). Os indicadores não têm sentido por eles próprios; eles só têm sentido em relação aos critérios que pressupõem concretizar (KETELE, 2006, p. 145).

Definido o conceito de indicadores e critérios, entendemos que, indicadores objetivos são bem vindos e podem ser definidos em conjunto com o grupo, a exemplo de: definição do tempo para exposição ou execução; eixos que deverão ser abordados; estrutura de determinado produto pedagógico e entre outros indicadores que o formador poderá estabelecer ao utilizar uma determinada metodologia. No entanto, tais indicadores objetivos são melhores aplicados quando definidos previamente com o grupo e não quando impostos por normativos.

Sobre os critérios e indicadores, é importante ainda ressaltar sua função primordial para o desenvolvimento das competências, conforme pontua Tonhom *et al.* (2014):

Na área educacional, este termo reveste-se de especial importância por nortear os estudantes em termos de cumprimento de objetivos e, no caso de currículos organizados para o desenvolvimento da competência profissional, em termos de realização de tarefas e cumprimento dos desempenhos. Em vista disso, é necessário que os indicadores sejam especificados, normalizados, produzidos com regularidade, decididos por consenso de grupos e instituições, e disponibilizados publicamente (p. 332)

No contexto de um currículo orientado por competência, os indicadores devem ser considerados de grande importância, pois nortearão o processo de planejamento e de organização das séries, bem como a articulação das avaliações (p. 335)

Em síntese, fica nítido que tais indicadores deverão ser estabelecidos em conjunto e serão passíveis de observação pelo formador, pelo formando e pela instituição.

Portanto, o que está sendo proposto é um modelo de avaliação que preze pelo processo de reflexão sobre as metodologias que foram utilizadas nas atividades formativas, caso, claro, essas sejam algumas das que estão propostas no apêndice.

Vale ressaltar que para se avaliar o desenvolvimento de competências, não basta apenas estabelecer os indicadores e critérios da metodologia que foi selecionada para se desenvolver os saberes de tal competência, mas cabe também considerar alguns pontos, como:

1. Uma competência é sempre associada a uma situação, a uma família de situações, assim como aos campos de experiência de uma pessoa ou de uma coletividade.
2. O desenvolvimento de uma competência repousa na mobilização e na coordenação de uma pessoa ou de um grupo de pessoas e, em uma diversidade de recursos: recursos próprios às pessoas e recursos específicos a certas circunstâncias da situação e de seu contexto.
3. Uma competência só é construída realmente no caso de um tratamento acabado e socialmente aceitável da situação.
4. Uma competência resulta do processo dinâmico e construtivo do tratamento da situação; a competência não é esse processo, o processo é o tratamento da situação por uma pessoa ou por um grupo de pessoas; uma pessoa ou um grupo são sempre declarados competentes após o tratamento da situação.
5. Uma competência não é previsível, não podendo, portanto, ser definida a priori; ela depende de uma pessoa ou de um grupo de pessoas, de seus próprios conhecimentos, de sua compreensão da situação, do que elas imaginam que podem fazer nessa situação, dos recursos dos quais elas dispõem, das restrições e dos obstáculos que encontram nessa situação, de seus campos de experiências, etc. (JONNAERT *et al.*, 2010, P.69)

Somando ainda ao exposto a cima:

- Supõe que a competência se exerça numa situação de integração, isto é, numa situação complexa que contenha quer informação essencial, quer acessória, ou mesmo desnecessária, como acontece nas situações naturais da vida.

- Implica a mobilização, a combinação e a aplicação dos mais importantes saberes e saber-fazer abordados nas aprendizagens anteriores.
- Traduz-se num produto observável e avaliável.
- Desenvolver uma abordagem centrada no desenvolvimento de competências pressupõe, antes de mais, a escolha de situações-problemas que obedecem a estas características (KETELE, 2006, p. 144).

A situação problema que o formador irá estabelecer, deverá ser passível de observação, buscando visualizar se os eixos situados acima estão elencados de modo que: gere complexidade, mobilização de diferentes recursos na execução e uma situação que faça parte da realidade laboral dos magistrados da Justiça Militar da União.

Para o quadro onde estão sugeridos critérios e indicadores avaliativos, **é necessário discorrer, em caso afirmativo ou negativo**, dos motivos pelos quais tal fato pôde ser observado ou não. O objetivo do quadro é subsidiar as avaliações para a produção de relatórios posteriores, portanto, justificativas objetivas simplificadas não deverão ser aceitas.

## 6 DA FREQUÊNCIA E APROVEITAMENTO

A Enajum segue por base a resolução do Superior Tribunal Militar (STM) que estabelece critérios de frequência e aproveitamento para seus programas formativos, no caso, a Resolução nº 131, de 18 de agosto de 2004. A ideia é buscar consonância com o STM para que, o magistrado que queira participar de uma determinada atividade formativa fomentada pela a Enajum ou pelo STM tenha a capacidade de se habituar aos diferentes requisitos sem gerar maiores complexidades para o magistrado-aluno.

### 6.1 PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL

A Enajum é responsável por ofertar instrumentos para o aferimento da frequência dos participantes da Formação Inicial (FIMA), de modo que, esse deverá ter alcançado, no mínimo, 80% (oitenta por cento) do total de carga horária disponibilizado para o curso. Em caso de ausência, a Enajum deverá ser consultada para análise da situação. A Formação para fins de Vitaliciamento (**FVIT**) diferencia-se do **FIMA** em razão de, nesta situação, exige-se 100% de frequência do magistrado nas atividades formativas ofertadas.

No tocante ao processo de aproveitamento, a Enajum utilizará os conceitos de **SATISFATÓRIO** e **SATISFATÓRIO COM RESSALVAS**. No primeiro caso, o magistrado alcançará o conceito mediante a participação em todas as atividades do curso, alcance dos critérios estabelecidos pelo formador durante as práticas avaliativas e atendendo aos prazos definidos pela instituição. O conceito **SATISFATÓRIO COM RESSALVAS** é atribuído somente em casos em que o magistrado tenha atingido parcialmente os objetivos fixados pela Enajum junto ao formador; não tenha conseguido participar das atividades e ou não tenha respeitado os prazos estabelecidos para o desenvolvimento das práticas educacionais. Em caso de haver ressalvas, o magistrado terá sua aprovação condicionada ao cumprimento de atividades complementares.

De todo modo, só serão aprovados/certificados os participantes que tenham alcançado o aproveitamento mínimo esperado e a frequência correspondente ou acima do solicitado (BRASIL, 2019; BRASIL, 2021)

## 6.2 PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

As atividades formativas presentes no Programa de Formação Continuada seguem a lógica do FIMA, exigindo, no mínimo 80% de frequência nas atividades formativas desenvolvidas dentro do programa. A Enajum, junto ao formador, poderá ainda decidir se utilizará critérios de aproveitamento durante o desenvolvimento das atividades formativas. Caso utilize, os conceitos utilizados poderão ser: SATISFATÓRIO, SATISFATÓRIO COM RESSALVAS e INSATISFATÓRIO.

Os dois primeiros conceitos seguem a mesma descrição do que está proposto no Programa de Formação Inicial. O conceito INSATISFATÓRIO somente será empregado em casos de não participação nas atividades práticas e avaliativas no modo e nos prazos definidos pelo formador e instituição (BRASIL, 2018; BRASIL, 2019).

De todo modo só serão aprovados/certificados os participantes que tenham alcançado o aproveitamento mínimo esperado (quando solicitado) e frequência correspondente ou acima do solicitado (BRASIL, 2019; BRASIL, 2021).

## 6.3 PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE FORMADORES

A frequência dentro do Programa de Formação de Formadores deverá ser acordada pelo formador junto à instituição, podendo ser fixada em no mínimo 80% (BRASIL, 2020) ou 100% (BRASIL, 2019). A disposição da frequência exigida será definida mediante a natureza da presente na atividade formativa. Por ser um programa que pode ser tanto introdutório (magistrados que queiram se tornar formadores) quanto contínuo (atualização pedagógica para os magistrados já formadores), a frequência mínima pode ser flexibilizada de acordo com os interesses formativos do programa.

O aspecto do aproveitamento por meio de conceitos não é evocado dentro desse programa, em razão da natureza estritamente pedagógica e por ser uma prática formativa que não faz parte da realidade laboral da magistratura castrense. O objetivo aqui é aperfeiçoar os magistrados para que se tornem futuros formadores de seus pares. O uso de conceituação pode ser entendido como não aptidão e impactar negativamente na composição de uma base docente sólida que, futuramente, ajudará a constituir uma cultura escolar docente. Por isso, a aferição do aproveitamento ainda

ocorre, mas por meio de outras estratégias adotadas pelo formador e com anuência da Enajum.

De todo modo só serão aprovados/certificados os participantes que tenham alcançado as estratégias para aferição do aproveitamento pedagógico e frequência correspondente ou acima do solicitado (BRASIL, 2019; BRASIL, 2021)

## 7 MATRIZ CURRICULAR POR COMPETÊNCIAS

### 7.1 PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL (FIMA E FVIT)



O Programa de Formação Inicial (Profima) representa a primeira etapa de capacitação oferecida pela Enajum, estando voltada para o desenvolvimento das competências necessárias para o início do exercício da magistratura, se divide em duas formações distintas: Formação Inicial e Curso para fins de Vitaliciamento.

O Profima será realizado durante o período de estágio probatório do magistrado e, preferencialmente, na modalidade presencial.

A Formação Inicial (FIMA) tem caráter compulsório e ocorre imediatamente após a posse dos magistrados recém-ingressos na Justiça Militar da União – JMU, os quais são lotados na Enajum durante o período do curso. Sua principal finalidade é integrar os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica com as competências profissionais almejadas à magistratura castrense.

Deverá ser analisado o perfil do magistrado, considerando, além da formação acadêmica, as experiências profissionais anteriores, os cursos realizados, bem como o nível de domínio em cada uma das atividades formativas previstas.

A FIMA é distribuída em até 3 (três) meses, devendo ser realizada na cidade de Brasília/DF, a exceção das práticas de atividade judicante que poderão ser realizadas nas demais Circunscrições Judiciárias.

Objetiva inserir o Juiz Federal no âmbito da JMU, permitindo o conhecimento da sua estrutura administrativa, logística e de pessoal, além de proporcionar o intercâmbio institucional com entidades e órgãos públicos que, ao longo da carreira, vão compor a caminhada profissional do magistrado, propiciando o debate e a busca de soluções para problemas comuns das áreas atuantes.

O processo de aprendizagem é realizado com base em alicerces pedagógicos que sustentam o intercâmbio de conhecimento e de experiências, na busca de uma formação ética e humana do magistrado. A Formação Inicial abrange temáticas que

visam facilitar a inserção do novo magistrado no contexto da atividade judicial em consonância com a realidade local. As atividades formativas têm cunho teórico-prático e buscam a conscientização do juiz federal em relação ao seu ofício, o seu papel no Poder Judiciário e na sociedade.

A Enajum disponibiliza espaços para que o magistrado tenha a oportunidade de refletir sobre sua prática e situações enfrentadas, além de realizar o intercâmbio de experiências que propicie a busca de soluções para problemas comuns. A Escola proporciona, ainda, o conhecimento de temáticas que buscam a conscientização do magistrado para a sua função social e o seu papel no Poder Judiciário como agente transformador na construção de uma sociedade mais ética, justa e igualitária. Ao final da Formação Inicial, o magistrado estará apto a ingressar na magistratura castrense conhecendo as especificidades do cargo.

Formação para fins de Vitaliciamento (FVIT) ou também chamado de Curso para fins de Vitaliciamento (CVIT), consiste na integração entre os conhecimentos adquiridos na Formação Inicial e aqueles específicos das características do magistrado federal da Justiça Militar. A FVIT ocorre ao longo dos primeiros dois anos de atividade judicante do magistrado, sendo pré-requisito a sua aprovação na FIMA, mediante frequência e aproveitamento comprovados.

As atividades formativas apresentadas nesta Formação visam fortalecer a formação multidisciplinar, aliando a teoria, a base do direito castrense e as legislações extravagantes com a prática, que consiste no conhecimento da especificidade do “mundo militar”, aproximando o juiz do seu jurisdicionado, a fim de proporcionar um conhecimento “efetivo” da realidade daquele que um dia por ele será julgado.

Os conteúdos explorados nesta fase de Formação são complementares ao exercício da magistratura e buscam a formação integral do magistrado, proporcionando capacitações que explorem a produção do conhecimento por meio de diversas atividades teórico-práticas. A Enajum busca mobilizar o magistrado a defender, nas práticas cotidianas, os valores institucionais, aliado a uma imersão nas situações reais da caserna, buscando garantir condições de reflexão mais humanística e estímulo à gestão de pessoas.

No que se refere à construção da matriz curricular, a Enajum entende que as competências trabalhadas durante a formação inicial poderão ser aprimoradas durante o FVIT, sobretudo com a realização de atividades práticas e de imersão no

ambiente militar, conforme tem ocorrido nas atividades formativas realizadas pela Escola.

Para a etapa da Formação para fins de Vitaliciamento, que faz parte do Programa Formação Inicial, as competências elencadas com os seus respectivos saberes específicos durante a formação inicial deverão continuar sendo desenvolvidas mediante as atividades formativas nas 3 fases do CVIT, buscando a progressão das mesmas. Nessa perspectiva a seguir a matriz curricular por competência para os cursos de formação para fins de vitaliciamento (SEENS – ENAJUM, 2022)

### 7.1.1 Matriz Curricular por Competências para a Formação Inicial e Vitaliciamento

DIMENSÃO
<b>Fundamentação Teórica/Prática: o ser juiz da JMU</b>
<b>Área Temática (Formação Inicial)</b>
Da realidade judicante
<b>Competência</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contextualizar os saberes advindos da formação prévia com a realidade judicante da JMU, tendo como <i>locus</i> de referência a Auditoria</li> </ul>
<b>Descritores/Saberes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer o formato de uma audiência na JMU, sendo capaz de compreender a participação dos atores envolvidos nesse processo; (Conceitual)</li> <li>▪ Experienciar, como observador, uma audiência na JMU, tendo como foco a percepção de suas peculiaridades; (Conceitual e Procedimental)</li> <li>▪ Suscitar a troca de experiências judicantes entre magistrados vitalícios e magistrados ingressantes; (Procedimental)</li> <li>▪ Introduzir o magistrado ao contexto legal que rege à prática judicante na JMU; (Conceitual)</li> <li>▪ Compreender como ocorre a condução de uma audiência na Auditoria (Conceitual)</li> </ul>
<b>Sugestões Metodológicas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exposição oral dialogada sobre o formato e condução de uma audiência da JMU;</li> <li>▪ Estudo e/ou leitura de textos jurídicos castrenses e legislações, mobilizando-as por meio do diálogo com magistrados vitalícios;</li> <li>▪ Estudo de caso e/ou simulação sobre a realidade de uma audiência em uma Auditoria da JMU;</li> <li>▪ Viabilização de momentos de diálogos sobre condução de uma audiência entre magistrados já vitalícios com os recém-ingressos;</li> </ul>

- Participação em audiência como observador e, posteriormente como condutor;
- Apresentação dos diferentes formatos de uma audiência na JMU;
- Após o conhecimento teórico sobre o papel dos integrantes de uma audiência na JMU, oportunizar o diálogo com esses buscando reconhecer suas vicissitudes;
- Produção de portfólio a partir dos registros dos pontos que lhe foram mais impactantes e significativos.

#### **Indicador de Avaliação**

- Reflexão, escrita ou dialogada, sobre a prática laboral do magistrado da JMU durante uma audiência;
- Posicionar-se criticamente sobre as experiências vivenciadas na audiência, correlacionando-as com a teoria até o momento da aprovação no concurso;
- Ponderar sobre as decisões e a base legal de uma atividade simulada envolvendo a JMU;
- Permitir que o magistrado formule sentença hipotética com base em uma audiência real, que será avaliada por outro magistrado já vitalício para que esse faça considerações considerando aspectos como: Relação teoria e prática, respaldo jurídico e outros critérios que lhe forem pertinentes e acordados com a ENJAUM;
- Analisar a produção apresentada no portfólio.

#### **Área Temática (formação inicial)**

- Administração no âmbito Judiciário

#### **Competência**

- Mobilizar diferentes saberes que compõem a racionalidade administrativa, tendo por base e, como principal lócus, a realidade laboral das auditorias da JMU.

#### **Descritores/Saberes**

- Oportunizar a aquisição de saberes relacionados à gestão de pessoas na administração da Auditoria; (Conceitual)
- Conhecer diferentes modelos de gestão contemporâneos, que respeitem a eficiência pautada na lógica humanista e que promovam os direitos e garantias fundamentais; (Conceitual)
- Capacitar para a mobilização de matrizes de qualidade administrativa, gestões processuais, planejamento estratégico e gerenciamento de arquivo da Auditoria; (Conceitual e Procedimental)
- Oportunizar ao magistrado experiências formativas que o ajude a gerir pessoas, baseando-se nas competências técnicas, interpessoais e gerenciais dos serventuários; (Conceitual, Procedimental e Atitudinal);
- Contribuir para que o magistrado reflita sobre a importância da gestão de serventias no bom andamento das atividades judiciais, tendo por base elementos de identificação objetivados e passíveis de serem contemplados; (Conceitual e Atitudinal);
- Compreender a gestão de recursos logísticos, se baseando nas Leis: nº8.112, de 11 de dezembro de 1990; Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993; nº 101, de 4 de maio de 2.000); (Conceitual);
- Contextualizar a atuação as organizações governamentais e, principalmente às relacionadas com a JMU; (Conceitual);
- Conceituar e propor modelos de provisão dos serviços públicos, com base na análise crítica; (Conceitual, Procedimental e Atitudinal);
- Compreender o orçamento público como fenômeno multifacetado e como componente de uma política de gestão pública, sendo capaz de correlacionar com a realidade da Auditoria; (Conceitual);
- Capacitar para fundamentação de processos licitatórios, instruindo-o na condução de tal demanda; (Conceitual e Procedimental);
- Ser capaz de conjugar os aspectos da idoneidade, eficiência, transparência e conduta ética em procedimentos licitatórios; (Atitudinal);

- Compreender a relação que há entre as decisões judiciais e seus impactos na realidade econômica da Auditoria; (Conceitual)
- Habilitar para a racionalização dos melhores procedimentos econômicos no cumprimento de uma determinada sentença; (Conceitual);

### **Sugestões Metodológicas**

- Exposição oral ou por leitura de conteúdo específico;
- Roda de conversa com os funcionários que o cercarão, de modo que esse entenda a importância profissional de cada um;
- Apresentação do recém-magistrado para os funcionários das instâncias superiores do STM, a fim que esse conheça os principais meios de comunicação e acesso ao órgão;
- Simulação de uma situação hipotética de gestão de equipe em auditoria, tendo como algumas condições: dificuldades relacionais entre os servidores; situações de vulnerabilidade socioemocional e postura indisciplinar;
- Proposição de um modelo de equipe a partir das competências necessárias para o andamento das atividades na Auditoria com base nas especificidades de cada cargo sob sua tutela;
- Produção de portfólio a partir dos registros dos pontos que lhe foram mais impactantes e significativos.
- Técnicas para contornar situações de estresse socioemocional na auditoria;
- Apresentar técnicas comportamentais que tragam resultados satisfatórios na prática laboral da auditoria;
- Técnicas comportamentais para a liderança e mentoria, no contexto da magistratura castrense;
- Simulação de modo criativo sobre o ambiente laboral do magistrado, a permitir que esse realize sugestões sobre como otimizar uma das várias realidades laborais da prática judicante;
- Análise documental sobre o processo de planejamento econômico de uma auditoria;
- Diálogos com magistrados vitalícios sobre a construção e o processo de planejamento de gastos anuais de uma auditoria;
- Modos, meios e técnicas para que sejam feitas proposições sobre o planejamento;
- Simulação de situação orçamentária da auditoria na qual seja preciso mobilizar: gestão de recursos, prazos e qualidade de produto;
- Discussão circular sobre modos e meios para o conhecimento do processo de solicitação de recursos ao STM;
- Análise documental de proposições licitatórias do dia a dia de uma auditoria, para que o magistrado seja capaz de correlacionar a que apresenta melhor apresenta custo x tempo x benefício;
- Leitura do material sobre conhecimento básico de gestão econômica em órgãos públicos;
- Visita a uma auditoria para conhecer sua realidade administrativa;
- Visita tutelada por um magistrado já vitalício sobre a prática gestora na auditoria;
- Estudo de caso sobre as legislações que tratam sobre a supervisão dos profissionais lotados sob a responsabilidade do juiz federal da Justiça Militar da União;
- Simulação de gestão envolvendo os servidores sob sua responsabilidade;
- Dialogar com o magistrado sobre como esse percebeu os diferentes arranjos de regimes de trabalhos disponíveis e os mais comuns, traçando um paralelo entre disponibilidade e utilidade.

### **Indicador de Avaliação**

- Reflexão, escrita ou dialogada, sobre a prática laboral jurídica do magistrado;
- Analisar como o magistrado conciliou o aporte teórico legal com a situação simulada, buscando discutir se a situação hipotética é aceitável frente ao que poderia ter sido alcançado, considerando as experiências e a expertise do formador em processos licitatórios;
- Analisar como o magistrado conciliou o aporte teórico legal em seu planejamento estratégico, frente à realidade da auditoria;
- Refletir junto ao magistrado sobre o processo de planejamento estratégico, na prática e na teoria, de uma auditoria;
- Analisar como o magistrado correlacionou sua bagagem formativa sobre a prática laboral da auditoria com as técnicas que lhe foram apresentadas, podendo ser analisado pelo diálogo ou por escrito;

- Analisar como magistrado se portou em situações de estresses, apontando-o possíveis melhorias em tais situações;
- Dialogar com o magistrado sobre como esse percebeu sua posição de futuro líder e mentor dentro da Auditoria, analisando-o e ponderando sobre suas colocações;
- Analisar as propostas de otimização laboral administrativa levantadas pelo magistrado, realizando ponderações sobre as prerrogativas legais que podem subsidiar tais mudanças e quais não foram apresentadas;
- Analisar como o magistrado percebeu a importância de cada um dos cargos para o funcionamento da auditoria, observando essencialmente como esse notou cada um desses profissionais como seres socioemocionais e com uma bagagem sociocultural histórica;
- Observar atentamente a forma como o magistrado dialogou com cada um dos servidores da auditoria, em especial, a postura de base humanista que o magistrado teve para com esses sujeitos;
- Avaliar construtivamente a forma como o magistrado se apropriou dos meios de comunicações disponíveis para uma integração entre as diferentes instâncias que compõem a Justiça Militar da União;
- Verificar, por meio de aporte teórico e legal específico, a forma como o magistrado conciliou as diferentes dificuldades relacionais dentro da sua equipe, enquanto gestor;

#### **Área Temática (formação inicial)**

- Relações Interpessoais e Institucionais

#### **Competência**

- Entender o papel do magistrado em ambientes corporativos, institucionais e na comunicação com os demais órgãos que compõem o Poder Judiciário.

#### **Descritores/Saberes**

- Compreender a natureza social da prestação no Poder Judiciário; (Conceitual);
- Capacitar para a mobilização de boas práticas sociais, tanto com os demais servidores do Poder Judiciário quanto com a população brasileira; (Conceitual, Atitudinal e Procedimental)
- Oportunizar formação para o emprego de habilidades sociais que visem a: promoção de integração, cooperação e bem estar em ambientes de trabalho; (Conceitual e Atitudinal);
- Democratizar as relações sociais na auditoria, sendo capaz de conduzir os demais funcionários da auditoria por meio do respeito mútuo; (Procedimental e Atitudinal)
- Capacitar para a comunicação não violenta e assertiva com os funcionários da Auditoria, tendo por base a escuta ativa como fundamento basilar; (Conceitual, Procedimental e Atitudinal);
- Exemplificar a relação do Poder Judiciário com os demais Poderes, em especial, o papel do Superior Tribunal Militar (Conceitual).

#### **Sugestões Metodológicas**

- Visita tutelada aos espaços Jurídicos que compõe a Justiça Militar da União;
- Conhecer presencialmente e, se possível, ao menos 1 circunscrição judiciária militar e as auditorias que a compõe;
- Construir portfólio sobre os pontos que lhe foram mais impactantes e significativos
- Avaliar construtivamente a forma como o magistrado se apropriou dos meios de comunicações disponíveis para uma integração entre as diferentes instâncias que compõem a Justiça Militar da União;
- Construção de um portfólio para o registro das atividades de visita de campo;

#### **Indicador de Avaliação**

- Analisar como os registros realizados pelo magistrado, de modo a perceber o que mais lhe foi atrativo durante as visitas;

- Verificação se a apropriação da compreensão das relações entre os órgãos que compõe judiciário pode ser considerada como sendo sólida e contundente;

#### **Área Temática (formação inicial)**

- Sensibilização do Magistrado para Temas Atuais

#### **Competência**

- Refletir criticamente sobre a importância atitudinal e o impacto dos temas atuais na realidade judicante da JMU;

#### **Descritores/Saberes**

- Oportunizar ao magistrado uma visão humanista para os diferentes grupos sociais que constituem a sociedade brasileira; (Conceitual e Atitudinal)
- Viabilizar a reflexão crítica da conduta do magistrado frente às diversidades de seus semelhantes; (Conceitual e Atitudinal)
- Proporcionar ao magistrado uma visão crítica do problema endêmico que é racismo estrutural no Brasil e seus impactos no Poder Judiciário; (Conceitual e Atitudinal)
- Reconhecer o papel da mulher no funcionamento do Poder Judiciário, tendo por base a oposição ao sexismo; (Conceitual e Atitudinal)
- Reconhecer as diferentes identidades de gêneros estão presentes na realidade social brasileira, partindo de condutas não discriminatórias; (Conceitual, Procedimental e Atitudinal)
- Capacitar o magistrado para a realidade e racionalidade das práticas socialmente ecológicas para as quais o mundo globalizado deverá se adaptar; (Conceitual, Procedimental e Atitudinal)
- Conhecer os possíveis crimes ambientais cometidos por militares; (Conceitual)

#### **Sugestões Metodológicas**

- Discussão mediada sobre às diversidades sociais (em especial, raça, sexo e identidade de gênero) que compõe uma equipe na Auditoria;
- Aprendizagem baseada em problemas sobre a falta de representatividade de determinados grupos sociais dentro da magistratura;
- Propor que o magistrado elabore oralmente sobre como esse interpreta o papel da mulher dentro do judiciário brasileiro;
- Solicitar ao magistrado, por meio de questões problemas, que discorra sobre o que pode ser interpretado como sendo um arranjo de equipe de trabalho ideal visando a democratização do acesso no espaço laboral;
- Mobilização das pautas de grupos sociais minoritários (em aspecto de representatividade) por meio de palestras dialogadas;
- Abertura para um momento de debate mediado com os demais magistrados já vitalícios sobre a discriminação racial, o machismo e a homofobia dentro do contexto da JMU, com base nas experiências vivenciadas por esses;
- Expor sobre o impacto da preservação ambiental relacionada às Forças Armadas e os crimes ambientais passíveis de serem cometidos por militares;
- Discutir, criticamente, o impacto das decisões judiciais da JMU na buscando uma relação direta com a preservação ambiental;
- Exposição teórica visando o desenvolvimento da consciência ecológica no magistrado;
- Desenvolvimento de um processo licitatório que priorize recursos biodegradáveis;
- Construção de um portfólio para registro dos momentos vivenciados.

#### **Indicador de Avaliação**

- Analisar criticamente como o magistrado percebeu as diversidades sociais dentro da Auditoria e como enxerga a falta (ou não) de representatividade dentro do judiciário;

- Analisar quais foram os critérios utilizados magistrado na elaboração do processo licitatório com base na ecologia;
- Identificar como o magistrado interpretou a diversidade de gêneros e fazer apontamentos quando necessários, visando um maior respeito para as diferenças;
- Identificar como o magistrado percebeu o racismo estrutural dentro do Poder Judiciário e, se necessário, sensibilizá-lo para as pautas desses grupos sociais;
- Analisar o modo que o magistrado interpretou o papel da mulher dentro do Poder Judiciário e, se necessário, realizar apontamentos sobre as oportunidades de melhorias presentes na lógica que o magistrado manifestou.

#### Área Temática (formação inicial para o Vitaliciamento)

- Aprofundamento dos saberes da realidade judicante.

#### Competência

- Aprofundar o contexto da realidade judiciária na JMU partindo do reforço de saberes adquiridos anteriormente.

#### Descritores/Saberes

- Oportunizar momentos de intercâmbio de conhecimentos entre magistrados vitalícios da JMU e de outras justiças especializadas; (Conceitual e Procedimental)
- Desenvolver competências referentes ao desempenho das funções já exercidas na Auditoria enquanto juiz federal substituto da JMU; (Procedimental);
- Reforçar a importância de gerir pessoas na auditoria; (Conceitual)
- Refletir sobre o papel do juiz, de modo mais crítico em razão de já estar familiarizado com a rotina da auditoria; (Conceitual e Atitudinal)

#### Sugestões Metodológicas

- Realização de roda de conversa nos quais os magistrados possam dialogar livremente sobre temas que considerem pertinentes de formação e, a partir desses temas, realização de grupos de pesquisa para exposição sobre as pautas que emergiram do senso comum, mas agora sobre o viés científico;
- Exposição de experiências de sucesso seguindo os princípios da motivação e liderança nas diferentes auditorias;
- Sugerir que o magistrado analise criticamente o papel do juiz federal da justiça Militar da União a partir de suas experiências.

#### Indicador de Avaliação

- Verificar quais foram os temas que emergiram dos grupos e, principalmente dar *feedback* sobre o trabalho de pesquisa realizado;
- Identificar como o magistrado tem se percebido como juiz da JMU e, se necessário for, por meio da escuta ativa, realizar *feedbacks* que poderão melhorar a condução do trabalho na auditoria.

#### Área Temática (formação inicial para o Vitaliciamento)

Práticas Simuladas

#### Competência

- Vivenciar diferentes práticas procedimentais que permeiam a magistratura castrense, por meio de experiências significativas sobre a realidade específica de seus jurisdicionados e da justiça militar.

### Descritores/Saberes

- Conhecer Auditorias por meio de visitas tuteladas; (Conceitual e Procedimental)
- Conhecer as bases das Forças Armadas, tendo como foco as que ficarão sob sua jurisdição; (Conceitual e Procedimental)
- Capacitar para a interpretação da realidade do sistema carcerário militar e para suas especificidades; (Conceitual e Procedimental)
- Ser capaz de utilizar os principais sistemas eletrônicos que colaboram com a prática laboral judicante; (Procedimental);
- Saber conduzir veículos automotores em possíveis situações de perigo real; (Procedimental)
- Saber discernir as possíveis situações em que o magistrado possa estar em perigo real; (Conceitual)
- Ser capaz de utilizar técnicas basilares de defesa corporal; (Procedimental)
- Apropriar dos conhecimentos provenientes do universo militar, sendo capaz de mobilizá-los em situações sociais; (Procedimental, Conceitual e Atitudinal);
- Capacitar para a realização de inspeções à órgãos que farão parte de sua realidade laboral; (Conceitual e Procedimental);
- Vivenciar a realidade dos jurisdicionados, buscando o princípio da sensibilidade para o contexto castrense (Procedimental e Atitudinal);
- Reforçar o princípio da liderança e motivação como elementos fundamentais da gestão de pessoas; (Conceitual e Atitudinal)
- Formar visando a mediação de soluções conflitivas e o gerenciamento de estresse; (Conceitual, Procedimental e Atitudinal)
- Reforçar o desenvolvimento das relações interinstitucionais; (Conceitual).

### Sugestões Metodológicas

- Práticas de condução de automóveis em situação simulada de risco;
- Técnicas de segurança pessoal, sendo tutelado por um especialista em defesa corporal.
- Simular uma situação de estresse frente à uma situação midiática;
- Visitação nas organizações militares que farão parte de sua jurisdição;
- Aprofundamento teórico sobre o contexto histórico das organizações militares que irá fiscalizar
- Visitação tutelada por um magistrado já vitalício sobre o processo de inspeção de um órgão militar;
- Estudo do meio sobre as particularidades do sistema carcerário militar estabelecendo paralelo ao sistema carcerário nacional;
- Diálogo e mobilização de conhecimentos sobre a cultura castrense (linguagem, valores e postura) com os seus futuros jurisdicionados, em cada uma das forças, por meio de uma palestra ou outra forma de exposição sobre a sua figura e a relevância da magistratura castrense;
- Após visitação, conversar com os comandantes das respectivas forças presentes na região em que irá atuar, buscando dialogar sobre o dia a dia do militar e correlacionando com os delitos mais comuns cometidos pelos seus futuros jurisdicionados
- Visita *in loco* das principais sedes das forças armadas na região em que irá atuar;
- Intercâmbio cultural entre o magistrado ingressante e os ministros provenientes das forças armadas da JMU, para que esses possam contribuir com o conhecimento do universo militar do recém-ingresso;
- Simular o uso do sistema e-PROC, buscando dirigir e manter controle sobre as demandas provenientes dessa plataforma;
- Produção registros para compor um portfólio.

### Indicador de Avaliação

- Reflexão, escrita ou dialogada, sobre a realidade castrense percebida por meio das visitas;
- Posicionar-se criticamente sobre as experiências vivenciadas durante as visitas às três forças;
- Por meio das conversas com os comandantes, analisar um possível levantamento hipotético entre os delitos cometidos e a realidade laboral do seu jurisdicionado, buscando estabelecer uma prática sensível e empática para com o seu jurisdicionado;

- Avaliar a forma com que o magistrado se portou frente aos seus jurisdicionados e como esse representou a magistratura castrense ao mobilizar seus conhecimentos sobre a prática castrense;
- Analisar a produção apresentada no portfólio, tendo por base a criticidade nos registros realizados;
- Reflexão, escrita ou dialogada, sobre a realidade prisional castrense por meio das visitas;
- Expor-se criticamente realizando um contraponto entre uma inspeção carcerária com base no aporte teórico e a prática real;
- Analisar como o magistrado se portou em meio à realidade prisional das forças armadas;
- Analisar como o magistrado conciliou o aporte teórico legal com a situação simulada, buscando discutir se a situação hipotética é aceitável frente ao que poderia ter sido alcançado, considerando as experiências e a expertise do formador nessas ocasiões;
- Analisar como o magistrado se posicionou frente aos exercícios de aptidão para a segurança pessoal, realizando apontamentos sobre a importância dessa prática por meio de experiências pessoais de situações de risco.
- Identificar as fragilidades tecnológicas manifestadas pelo magistrado e propor modelos de utilização das TDICS mais convencionais (se preciso for).

## 7.2 PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA – PROCONT – 1ª INSTÂNCIA



**PROCONT** PROGRAMA DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA

A Formação Continuada (FCONT) visa desenvolver as competências necessárias para o aprimoramento da prestação jurisdicional, a partir de ações educacionais voltadas à formação ética e humana dos magistrados. A FCONT, de caráter obrigatório, pode ser realizada nas modalidades presencial e a distância. Para fins de promoção na carreira, exige-se do magistrado o cumprimento da carga horária mínima em atividades formativas oficiais.

Realizado por meio de cursos, seminários, congressos, simpósios, palestras, debates, jornadas e correlatos, a formação tem viés voltado para a busca e aquisição de novas competências profissionais emergentes e para o fortalecimento daquelas já constituídas, pois os processos das relações profissionais que envolvem a prática judicante estão cada vez mais diversificados e modernos, necessitando de constante aperfeiçoamento.

Considerando as especificidades do Procont, é interessante observar no desenho curricular a necessidade de aprimoramento das competências desenvolvidas no Profima. Ademais, considerando as transformações sociais, culturais, econômicas e políticas que impactam o exercício da magistratura, o currículo deve ser flexível,

permitindo e inclusão de atividades complementares e o desenvolvimento de novas competências apontadas pelos magistrados como necessárias à sua formação (SEENS – ENAJUM, 2022).

### 7.2.1 Programa de Formação Continuada – PROCONT – 2ª Instância

O Aperfeiçoamento de Ministros (AMIN) é parte do programa de formação continuada e tem por objetivo promover a produção e difusão de conhecimentos, utilizando a prática jurisdicional como ponto de partida. O conteúdo programático e a carga horária serão definidos pela Enajum, anualmente, com previsão de carga horária mínima de 20 (vinte) horas-aula anuais (SEENS – ENAJUM, 2022).

### 7.2.2 Matriz Curricular por Competências para a Formação Continuada – 1ª e 2ª Instâncias

DIMENSÃO
<b>Saberes: Aquisição, Manutenção e Aprimoramento</b>
<b>Área Temática</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aprofundamento Teórico/Prático: formação em serviço a partir de demandas diversas</li> </ul>
<b>Competência</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacitar para o aprimoramento, manutenção e aquisição de saberes, por meio do intercâmbio social, profissional e cultural na JMU com os demais Poderes que compõem a União;</li> </ul>
<b>Descritores/Saberes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ampliar os saberes em razão de demandas profissionais que incorrem sobre a JMU; (Conceitual e Procedimental)</li> <li>▪ Promover o intercâmbio pessoal e profissional entre os magistrados desta justiça especializada com as demais justiças; (Conceitual e Procedimental)</li> <li>▪ Atualizar com base em mudanças nas legislações; (Conceitual e Procedimental);</li> <li>▪ Ampliar os temas de interesses da JMU ou de outras instituições parceiras; (Conceitual, Procedimental e Atitudinal)</li> <li>▪ Desenvolver técnicas profissionais de que impactem no trabalho judicante; (Procedimental);</li> <li>▪ Possibilitar a aquisição de novos conhecimentos técnicos, estratégicos, armamentistas, tratados e outros que envolvam o universo militar e, conseqüentemente, a justiça militar castrense; (Conceitual e Procedimental);</li> <li>▪ Oportunizar espaço de análise sobre assuntos relevantes à sociedade brasileira, exercendo correlação direta com a prática judicante na JMU; (Conceitual e Procedimental);</li> </ul>
<b>Sugestões Metodológicas</b>

- Produção de caderno de campo sobre os pontos que lhe foram mais significativos durante a atividade formativa;
- Realização de registros reflexivos para compor um possível portfólio da atividade formativa;
- Realização de plenárias;
- Oportunizar momentos de debates mediados;
- Produção de estudos de casos com base no que foi exposto;
- Produção de um material para contextualizar o aluno durante a atividade formativa, servindo como um guia;
- Utilização simuladores, quando possíveis, para que o magistrado possa estar imerso em uma aprendizagem mais significativa;
- Demonstração dos artefatos militares, porém, somente quando esses estiverem disponíveis e que não apresentem risco à integridade física do magistrado;

#### **Indicador de Avaliação**

- Análise dos registros realizados como modo de identificar as possíveis oportunidades de melhorias;

### 7.3 PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE FORMADORES – PROFORF



O Programa de Formação de Formadores consiste em ações educacionais voltadas à formação e ao aperfeiçoamento de competências relativas ao exercício da docência. O Proforf apresentou, até o momento (2022), em Formação de Formadores (FORMAJUM) e Formação de Tutores (FORMAJUM-EaD). Esse Programa contribui para a formação de um corpo docente próprio, proporcionando, por meio de um diálogo jurisdicional horizontal, o fortalecimento do conteúdo ministrado, uma vez que todos conhecem e entendem a aplicabilidade dos conteúdos ministrados no cotidiano profissional da JMU. Deverá ter correlação com os demais Programas de Formação, observando os conteúdos programáticos e as necessidades de ensino e aprendizagem. Os magistrados que realizarem o Proforf terão prioridade para exercer a docência nos demais Programas da Enajum. A seguir a matriz para a Formação de Formadores (SEENS – ENAJUM, 2022).

#### **7.3.1 Matriz Curricular por Competências para a Formação de Formadores**

<b>DIMENSÃO</b>
<b>Processo Formativo: O Ensinar e o Aprender</b>
<b>Área Temática</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saberes pedagógicos</li> </ul>
<b>Competência</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dominar o conhecimento pedagógico, mobilizando-o por meio de práticas organizativas, metodológicas e avaliativas</li> </ul>
<b>Descritores/Saberes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mobilizar os princípios básicos da neuroeducação por meio de sua prática pedagógica (Conceitual e Procedimental)</li> <li>▪ Formar domínio dos saberes específicos presentes na matriz curricular, sendo capaz de mobilizá-las transversalmente (Conceitual e Procedimental)</li> <li>▪ Possuir habilidades sociais para criar clima de cooperação, evitando críticas e julgamentos desnecessários (Conceitual e Atitudinal)</li> <li>▪ Respeitar as especificidades sociais, culturais e formativas dos magistrados (Atitudinal)</li> <li>▪ Dominar ambientes pedagógicos virtuais da ENAJUM, sendo capaz de inovar (Conceitual e Procedimental)</li> <li>▪ Conhecer e mobilizar práticas pedagógicas inovadoras condizentes com a realidade da JMU (Conceitual e Procedimental)</li> </ul>
<b>Sugestões Metodológicas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exposição oral dialogada;</li> <li>▪ Apresentação da matriz curricular por competências ao magistrado-formador, buscando criar mecanismos para que esse se aproprie do documento;</li> <li>▪ Apresentar diferentes modelos de planejar pedagogicamente;</li> <li>▪ Conhecer a plataforma virtual da Escola;</li> <li>▪ Estudo e/ou leitura de texto e legislações;</li> <li>▪ Estudo de caso e/ou simulação sobre as práticas pedagógicas</li> <li>▪ Debate com base em modelos de bons padrões de qualidade e de profissionalismo na prática judicante administrativa</li> </ul>
<b>Indicador de Avaliação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Considerar a participação e a execução das atividades propostas;</li> <li>▪ Definir critérios e indicadores para todo o processo avaliativo;</li> <li>▪ Posicionar-se criticamente sobre as questões relativas aos conhecimentos pedagógicos.</li> </ul>
<b>Área Temática</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fazer docente</li> </ul>
<b>Competência</b>

- Dominar áreas de conhecimento, adquirindo novos saberes e sendo capaz de compartilhá-los

#### **Descritores/Saberes**

- Adotar metodologias participativas de aprendizagem em sua prática pedagógica, respeitando os princípios da andragogia.
- Flexibilizar as atividades para que contemplem as diferentes potencialidades dos magistrados, com base na teoria das inteligências múltiplas.
- Planejar proposta pedagógica com base nos fundamentos da andragogia, presentes no Projeto Pedagógico.
- Propor metodologias, avaliações e planejamentos pedagógicos condizentes com o que se espera do perfil de formador presente no projeto pedagógico da ENAJUM.
- Saber operacionalizar plataformas virtuais e espaços físicos disponibilizados pela Escola para a atividade formativa, de modo satisfatório.
- Tutorar pedagogicamente em atividades nas modalidades: síncronas e assíncronas, presencial e semipresencial
- Capacitar para a proposição de avaliação contextualizada com o AVEA, explorando recursos virtuais pedagógicos disponibilizados pela ENAJUM.
- Dominar ambientes pedagógicos virtuais da ENAJUM, sendo capaz de inovar;
- Estruturar os objetivos pedagógicos visando o desenvolvimento de competências estabelecidas na Matriz Curricular.
- Empregar metodologias participativas como estratégias basilares para o processo de ensino-aprendizagem significativo
- Empregar os diferentes tipos de avaliações presentes no Projeto Pedagógico da ENAJUM, de forma eficiente e coerente, podendo variar os instrumentos ainda que uma mesma atividade.

#### **Sugestões Metodológicas**

- Exposição oral dialogada;
- Elaboração de uma proposta de formação continuada a partir de um tema que o mesmo considere relevante, utilizando como suporte teórico a matriz curricular por competências e o projeto pedagógico da escola;
- Elaboração de plano de aula e/ou de curso considerando o contexto da educação de adultos, o impacto das inteligências múltiplas no processo de ensino aprendizagem e correlacionando com uma atividade formativa;
- Apresentar diferentes modelos de planejar pedagogicamente;
- Manuseio das plataformas virtuais de ensino e aprendizagem que a instituição utiliza, visando familiaridade com os recursos disponibilizados pela escola;
- Estudo de caso e/ou simulação sobre as práticas pedagógicas.

#### **Indicador de Avaliação**

- Considerar a participação e a execução das atividades propostas;
- Definir critérios e indicadores para todo o processo avaliativo;
- Posicionar-se criticamente sobre as questões relativas ao fazer pedagógico.

## 8 PERFIL DO EGRESSO

Para sustentar a visão de egresso que esperamos capacitar por meio do processo inicial e contínuo para o desenvolvimento de competências presentes nessa matriz curricular, buscamos respaldo no próprio Projeto Pedagógico da Enajum, que vislumbra um magistrado capaz de:

O magistrado egresso das ações de formação e aperfeiçoamento deve retornar às suas atividades com maior possibilidade de tornar efetiva a entrega das competências que foram desenvolvidas. Espera-se, também, que o egresso da formação promovida pela ENAJUM apresente maior capacidade reflexiva quanto ao seu papel na Justiça Militar da União e sua função social. Que busque, continuamente, desenvolvimento profissional compartilhando os ensinamentos e saberes adquiridos (BRASIL, 2020, p.51).

Nota-se, então, que o objetivo fim das atividades é capacitar para o senso crítico da prática judicante, a capacidade de estar aberto para o contínuo desenvolvimento pessoal, possibilitar que esse desenvolvimento impacte diretamente na realidade da magistratura castrense da Justiça Militar da União e oportunize também uma devolutiva de uma justiça mais especializada para a pátria brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa Graças Camargos; ALVES, Leonur Pessate. **Processo de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.
- BRASIL. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados da Justiça Militar da União. **Projeto Pedagógico**. Brasília, DF: ENAJUM, 2020a.
- BRASIL. **Mapeamento de Competências dos Magistrados da Justiça Militar**: Produto 1. Brasília, DF: ENAJUM, 2022.
- BRASIL. **Projeto Básico**: Curso de Formação Inicial para Magistrados da JMU. Brasília, DF: ENAJUM, 2019a.
- BRASIL. **Projeto Básico**: Formação de Formadores da JMU. Brasília, DF: ENAJUM, 2019b.
- BRASIL. **Projeto Pedagógico de Curso**: Curso de Formação para fins de Vitaliciamento – Fases I, II e III. Brasília, DF: ENAJUM, 2021.
- BRASIL. **Projeto Pedagógico**: Curso de Formação de Formadores – Tutores. Brasília, DF: ENAJUM, 2020b.
- BRASIL. **Projeto Pedagógico**: Português Forense para Magistrados. Brasília, DF: ENAJUM, 2019c.
- BRASIL. **Resolução nº 131, de 18 de agosto de 2004**. Dispõe sobre a participação de servidores em conferências, congressos, cursos, seminários e outros eventos similares. Brasília, DF: Superior Tribunal Militar, 2004.
- BRASIL. **Resolução nº 220, de 3 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre a instituição, estrutura orgânica e competências da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados da Justiça Militar da União (ENAJUM) e dá outras providências. Brasília, DF: Superior Tribunal Militar, 2015.
- BRASIL. **Resolução nº 236, de 22 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre lotação, atribuições e funções, vitaliciamento, promoção, remoção, permuta, posse, exercício e trânsito de juízes no âmbito da Justiça Militar da União de primeiro grau. Brasília, DF: Superior Tribunal Militar, 2017.
- CAMPOS, Débora Lima; SILVA, Sebastião Constantino Brito da. O Conceito de Currículo: um breve histórico das mudanças no enfoque das linhas curriculares. **Revista Igapó**, Amazonas, v. 3, p. 28-39, 2009.
- CURRÍCULO. *In*: DICIONÁRIO Oxford Language. [S. l.: s. n.], 2022.
- FLEURY, Maria Teresa Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 5, n. esp., p. 183-196, 2001.

FRANCO, Elize Keller. Inovação na educação superior: o currículo por projetos. *In: MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação no ensino superior*. São Paulo: Loyola, 2012.

GUILHERME, Maria Aparecida Gasparini. **Uma análise dos critérios de avaliação na disciplina de sociologia**. [S. l., s. n.], 2006.

JONNAERT, Philippe; ETTAYEBI, Moussadak; DEFISE, Rosette. Currículo: um esclarecimento conceitual. *In: JONNAERT, Philippe; ETTAYEBI, Moussadak; DEFISE, Rosette. Currículo e Competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 37-97.

KETELE, Jena Marie de. Caminhos para a Avaliação de Competências. **Revista Portuguesa De Pedagogia**, Portugal, v. 40, n. 3, p. 135-147, 2006.

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

LIMA, Claudia Maria Pereira de; ZAMBRONI-DE-SOUZA, Paulo César; ARAÚJO, Anísio José da Silva. A Gestão do Trabalho e os Desafios da Competência: uma Contribuição de Philippe Zarifian. **Revista Psicologia, Ciências Profissão**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1223-1238, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. *In: SACRISTÁN, José Gimeno et al. Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

RAMOS, Marise Nogueira. Currículo por Competências. *In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (org.). Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

RASCO, Félix Angulo. O desejo de separação: As competências nas universidades. *In: SACRISTÁN, José Gimeno et al. Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011.

RODRIGUEZ, Juan Batista Martínez. A cidadania se torna competência: Avanços e retrocessos. *In: SACRISTÁN, José Gimeno et al. Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Zilmar Rodrigues de; BIELLA, Jaime. **Currículo Baseado em Competências**. Natal: SESI, 2010.

TONHOM, Silvia Franco da Rocha *et al.* Indicadores de Avaliação do Cuidado Individual: Subsídios para a Formação Médica Orienta por Competência. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Marília, v. 38, n. 3, p. 331-336, 2014.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar Competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

## APÊNDICE A – TÉCNICAS DE ENSINO: COMO DESENVOLVÊ-LAS

TÉCNICAS	DESENVOLVIMENTO
<p><b>AULA EXPOSITIVA</b></p>	<p>Na aula expositiva clássica, conforme descrita por Gil (1997), o professor aparece como o centro do processo, pois é de sua exclusiva responsabilidade a seleção dos conteúdos, a definição da ordem dos assuntos, do ritmo e da profundidade da abordagem. Os alunos não são considerados em seus interesses e experiências prévias e devem repetir, nas provas e exames, as informações transmitidas pelo professor. A ênfase é dada ao conteúdo, de modo que os alunos permanecem passivos e receptivos, havendo pouca ou nenhuma interação professor-aluno e aluno-aluno. Portanto, a exposição clássica ou tradicional aparece como a estratégia que melhor caracteriza a educação <b>bancária</b>, apresentada na obra de Paulo Freire.</p> <p><b>A exposição aberta ou dialogada</b>, estratégia indicada para a formação dos magistrados, ao invés da simples exposição, trouxe um avanço para o processo ensino-aprendizagem, pois garante a interação professor-aluno e aluno-aluno. Com isso, o foco passa a ser o aluno e como ele aprende. O professor que apresenta postura dialógica com a classe considera os interesses e necessidades daqueles alunos naquele local e naquele momento histórico. O aluno passa a ser mais ativo e a desenvolver a capacidade de reflexão.</p> <p><b>A aula expositiva clássica ou dialogada</b> pode ser eficaz desde que bem planejada e utilizada conforme os objetivos almejados. Gil (1997, p.76) destaca que a exposição clássica se mostra adequada para transmitir conhecimentos; apresentar assuntos de forma organizada; introduzir os alunos em determinado assunto; despertar a atenção em relação ao assunto; valorizar as experiências e observações pessoais não disponíveis sob outra forma de comunicação; sintetizar ou concluir uma unidade de ensino ou curso. Para o desenvolvimento das unidades didáticas, as exposições estão sempre presentes, porém devem ser entremeadas com outras técnicas que promovam a participação ativa dos alunos e fazer uso de recursos audiovisuais</p>
<p><b>ESTUDO DE CASO</b></p>	<p>Proposição de situação real ou fictícia, em forma de documentário, para que o educando escolha os passos necessários para solução ou julgamento. O estudo de casos pode ser empregado para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar oportunidades para que o educando ganhe confiança em si;</li> <li>• Habitua-lo a analisar soluções sob seus aspectos positivos e negativos;</li> <li>• Levá-lo a vivenciar fatos que possam ser encontrados.</li> </ul> <p><b>Modalidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O estudo de caso pode ser feito individualmente ou em grupo.</li> </ul> <p><b>Planejamento:</b></p> <p>Reconstituir ou construir caso, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A ocorrência real do fato, de preferência;</li> <li>• A relevância do fato para análise e discussão pelos alunos;</li> <li>• A necessidade de uma descrição minuciosa da situação, apresentando: <ul style="list-style-type: none"> <li>• informações acerca do ambiente em que ocorreu (cenário); - caracterização dos personagens, apontando aspectos importantes para a compreensão do personagem dentro do caso;</li> <li>• problema, impasse ou dificuldade a ser vencida;</li> <li>• o assunto em estudo e os objetivos pretendidos.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Desenvolvimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do caso aos alunos;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão do caso, procurando refletir sobre as questões propostas pelo professor;</li> <li>• Anotação das possíveis soluções;</li> <li>• Comunicação das possíveis soluções ao grande grupo;</li> </ul> <p>B'enasat <i>et al.</i> (1987) consideram que um estudo de caso deve possuir as seguintes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fenômeno observado no seu ambiente natural;</li> <li>• Dados recolhidos utilizando diversos meios (Observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, registos de áudio e vídeo, diários, cartas, entre outros);</li> <li>• Uma ou mais entidades (pessoa, grupo, organização) são analisadas;</li> <li>• A complexidade da unidade é estudada a profundamente;</li> <li>• Não são utilizadas formas experimentais de controle ou manipulação;</li> <li>• O investigador não precisa especificar antecipadamente o conjunto de variáveis dependentes e independentes;</li> <li>• Os resultados dependem fortemente do poder de integração do investigador;</li> <li>• Podem ser feitas mudanças na seleção do caso ou dos métodos de recolha de dados à medida que o investigador desenvolve novas hipóteses;</li> <li>• Pesquisa envolvida com questões "como?" e "porquê?" ao contrário de "o quê?" e "quantos?"</li> </ul> <p><b>Cinco características básicas de um estudo de caso, que são:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É "um sistema limitado", e tem fronteiras "em termos de tempo, eventos ou processos" e que "nem sempre são claras e precisas" (CRESWELL, 1994. In: COUTINHO &amp; CHAVES, 2002:224);</li> <li>• É um caso sobre "algo", que necessita ser identificado para conferir foco e direção à investigação (COUTINHO &amp; CHAVES, 2002:224);</li> <li>• É preciso preservar o carácter "único, específico, diferente, complexo do caso" (MERTENS, 1998. In: COUTINHO &amp; CHAVES, 2002:224);</li> <li>• A investigação decorre em ambiente natural;       <ul style="list-style-type: none"> <li>• O investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registos de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros (COUTINHO &amp; CHAVES, 2002:224).</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>PHILLIPS 66</b></p>	<p>Esta tem esse nome devido ao seu criador J. D. Phillips e o número 66 vem da característica de se usar o número seis para a divisão dos grupos e para a medição do tempo de discussão. Contudo esses números podem ser alterados, conforme a necessidade.</p> <p>Consiste na divisão de um auditório em seis grupos com seis pessoas cada, para que discutam durante seis minutos um tema ou problema (pré-estabelecido ou que tenha surgido no decorrer de uma reunião). Terminado o tempo, cada elemento de cada subgrupo receberá um número. e agora os grupos tornam a se reunir, mas todos os "1" num grupo; todos os "2" noutros; e assim por diante. Ou seja, uma pessoa do grupo se reúne com os outros cinco representantes e volta a formar um grupo de seis, que em seis minutos mais, discutirão o mesmo assunto, até que se chegue a uma conclusão geral.</p> <p>Esta técnica permite o desenvolvimento da capacidade de síntese, contribui para a superação do medo de falar diante dos companheiros, fomenta o sentido de responsabilidade e estimula a participação de todos os membros do grupo. Mas para isso, se deve ter em conta o seguinte proceder:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O diretor (um aluno ou o docente) formulará a pergunta ou o tema que será discutido e convidará ao resto dos alunos para que formem os grupos de seis pessoas;</li> <li>• Cada grupo nomeará um coordenador e um secretário;</li> <li>• Feito isso, o diretor controlará o tempo de seis minutos de duração de cada seção grupal. Quando restar um minuto notificará a cada grupo para que façam o resumo;</li> <li>• O coordenador de cada equipe controlará igualmente o tempo e permitirá que cada integrante manifeste seu ponto de vista durante um minuto, em quanto isso o secretário tomará nota das conclusões; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao finalizar o tempo de discussão dos grupos, o diretor solicitará aos secretários a leitura das conclusões obtidas em cada equipe e as escreverá no quadro negro.</li> </ul> </li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>DÍADE</b></p>	<p>A Díade é uma técnica de fracionamento de um grupo muito grande, para dar maior oportunidade de participação a todos. Consiste simplesmente em pedir para os alunos que formem pares, isto é, minigrupinhos de duas pessoas (Díade) para discutir o assunto, resolver exercícios ou problemas (BORDENAVE E PEREIRA, 1978, p. 154).</p> <p>Contudo, antes de aplicar a técnica o professor deve leva em conta alguns aspectos como: a quantidade e o comportamento dos alunos, o tempo disponível entre outros.</p> <p>A seguir será o passo a passo das técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor divide a sala em duplas;</li> <li>• O professor estipula o tema;</li> <li>• As duplas terão o tempo de 15 minutos para fazer a leitura do texto base e discutir as principais ideias do texto;</li> <li>• O professor escolhe um membro de cada dupla para expor as ideias debatidas e refletir como o tema encontra-se presente em seu cotidiano;</li> <li>• Por fim, como forma de avaliação o professor pede para que cada dupla produza uma síntese do que foi discutido entre si na dinâmica.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>GRUPOS DO COCHICHO</b></p>	<p>Grupos de dois componentes discutem por dois minutos sobre a questão proposta pelo professor, procurando chegar a uma conclusão. O grupo de cochicho pode ser empregado para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer a participação individual;</li> <li>• Oportunizar a maior expressão possível das características dos alunos em relação a ideias;</li> <li>• Pontos de vista, conhecimentos e etc.;</li> <li>• Facilitar a aproximação dos alunos;</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento:</b></p> <p>O professor orientará a classe quanto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• À distribuição do grupo em duplas, obedecendo ao critério de aproximação;</li> <li>• À duração da discussão;</li> <li>• Ao assunto ou problema que será foco de discussão;</li> </ul> <p>O aluno utilizará o tempo disponível para refletir, podendo discordar, concordar ou sugerir novas ideias relacionadas ao assunto proposto; comunicará a conclusão à qual a dupla chegou.</p> <p>O professor orientará os alunos na formulação da conclusão final, procurando esclarecer algum ponto que tenha ficado obscuro.</p> <p>Observação: Consideradas as necessidades, o professor poderá propor tempo maior para a discussão.</p>
<p style="text-align: center;"><b>GRUPOS PEQUENOS GRUPOS DE INTEGRAÇÃO VERTICAL/HORIZONTAL OU PAINEL INTEGRADO</b></p>	<p>É uma das técnicas mais dinâmicas, tanto para intercâmbio de ideias, como para a participação e integração de todos os membros de um grupo.</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a comunicação, a participação, a cooperação e a integração de todos os membros de um grupo;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilitar a contribuição de todos no estudo ou debate de uma ideia ou de um tema.</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento:</b></p> <p><b>1ª Etapa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Divide-se o grupo em equipes com número igual de participantes (3, 4,5 ou 6), conforme o tamanho do grupo;</li> <li>• Cada participante recebe um número ou código distintivo. Convém entregar uma ficha. A comunicação verbal, apenas, é facilmente esquecida, e cria-se confusão na etapa seguinte;</li> <li>• Cada equipe estuda ou discute o tópico que lhe coube. Todos anotam, pois deverão relatar na etapa seguinte.</li> </ul> <p><b>2ª Etapa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os que têm o mesmo número ou o mesmo código formam novas equipes;</li> <li>• Cada qual relata o resultado (informações, respostas, conclusões ou soluções) a que chegaram as equipes na etapa anterior.</li> </ul> <p><b>3ª Etapa:</b> Assembleia.</p>
<p><b>Grupos de verbalização e observação – GV X GO</b></p>	<p>Consiste em dividir a classe em 2 grupos, dispostos em círculos concêntricos. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Integrar e sistematizar os conhecimentos;</li> <li>• Desenvolver a expressão oral;</li> <li>• Desenvolver a interação social criadora e do autocontrole.</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento:</b></p> <p><b>Antes:</b> Compete ao professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prever os objetivos a serem alcançados e os principais conteúdos que são objeto de estudo no desenvolvimento da técnica;</li> <li>• Organizar a situação problemática em torno da qual será desenvolvido o debate;</li> <li>• Elaborar as tarefas que serão distribuídas aos grupos G. V. e G. O.</li> </ul> <p><b>Durante:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor explica o processo da técnica e divide a classe em dois grupos: o grupo do centro - Grupo de Verbalização - que deverá discutir o tema - e o outro que o circunscreve - Grupo de Observação - que deverá observar e acompanhar em silêncio a discussão do Grupo de Verbalização;</li> <li>• Constituídos os grupos, o professor propõe a situação problemática ao G V e distribui as tarefas aos grupos GV e GO.</li> </ul> <p>Tarefas que poderão ser distribuídas aos elementos dos grupos G V e GO.</p> <p><b>Grupo de Verbalização ou G.V</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordene o grupo;</li> <li>• Controle o tempo;</li> <li>• Não deixe morrer a discussão;</li> <li>• Faça o grupo chegar às conclusões;</li> <li>• Cuide para que todos participem;</li> <li>• Anote as conclusões e no final do trabalho leia o que anotou;</li> <li>• Faça falar os tímidos;</li> <li>• Dê sugestões para enriquecer o debate;</li> <li>• Apresente a questão para o grupo discutir;</li> <li>• Evite o monopólio das palavras por alguns;</li> </ul> <p><b>Grupo de Observação ou G.O</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anote as ideias novas que você adquiriu;</li> <li>• Anote as conclusões de questão n° 01;</li> <li>• Você distinguiu quem foi o coordenador? Avalie seu trabalho;</li> <li>• Quem atuou como secretário? Comente sobre o trabalho realizado por ele;</li> <li>• Avalie o desempenho geral do GV;</li> <li>• Você se sentiu bem fazendo parte do GO? Por quê?</li> </ul> <p>No final do tempo determinado para o GV faz-se o plenário dando a palavra para o GO fazer as observações.</p>

	<p>Havendo oportunidade, num 2º momento os grupos trocam de posição. Um aspecto relevante desta técnica é a experiência do Grupo de Observação que fortalece sua atitude de ouvir, controlando-se para não intervir antecipadamente, o que favorece a elaboração própria de ideais e a tomada de posição frente ao problema. Quanto ao Grupo de Verbalização o ponto relevante é a preocupação, que cada elemento deve ter em desempenhar bem a sua função garantindo assim o bom êxito do trabalho.</p>
<b>SIMPÓSIO</b>	<p>Consiste na exposição sucessiva sobre diferentes aspectos ou fases de um só assunto ou problema, feita por uma equipe selecionada (3 a 5 pessoas) perante um auditório, sob a direção de um moderador. O expositor não deve ultrapassar a 20 minutos na sua preleção e o simpósio não deve ir além de 1 hora e meia de duração. Ao final do simpósio, o auditório poderá participar em forma de perguntas diretas.</p> <p><b>2. A técnica é útil para:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obter informações abalizadas e ordenadas sobre os diferentes aspectos de um tema;</li> <li>• Apresentar fatos, informações, opiniões, etc., sobre um mesmo tema;</li> <li>• Permitir a exposição sistemática e contínua acerca de um tema;</li> <li>• Discussões em que os objetivos são muito mais a aquisição de elucidações do que propriamente a tomada de decisões;</li> <li>• O exame de problemas complexos que devam ser desenvolvidos de forma a promover a compreensão geral do assunto.</li> </ul> <p><b>3. Use a técnica quando:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não houver exigência de interação entre os participantes;</li> <li>• Os padrões do grupo e a identidade entre seus membros forem de tal ordem que tornem aceitável uma técnica de exposição formal;</li> <li>• A formalidade das exposições não prejudicarem a compreensão do conteúdo do tema;</li> <li>• Os membros do grupo forem capazes de integrar, num todo homogêneo, as ideias apresentadas por diferentes pessoas nas diversas partes da exposição;</li> <li>• O grupo não for julgado bastante maduro para superar possíveis conflitos gerados numa discussão livre sobre um assunto relativamente complexo;</li> <li>• Houver interesse em se colocar diferentes pontos de vista sobre um assunto;</li> <li>• O número de participantes é muito grande para permitir o interesse total do grupo.</li> </ul> <p><b>4. Como usar a técnica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecionar e convidar os expositores do simpósio. Estes não devem ter ideias preconcebidas e devem apresentá-las sem paixão;</li> <li>• O moderador deve reunir-se previamente com os oradores para garantir o acordo sobre o fracionamento lógico do assunto, identificar as áreas principais e estabelecer os horários;</li> <li>• Na reunião, o moderador deve apresentar os integrantes do simpósio, expor a situação geral do assunto e quais as partes que serão enfatizadas por cada expositor, criar atmosfera receptiva e motivar o grupo para as exposições;</li> <li>• Os integrantes do simpósio devem fazer apresentações concisas e bem organizadas dentro do tempo estabelecido;</li> <li>• O moderador poderá, quando oportuno, conceder a cada integrante do simpósio, um certo tempo para esclarecimentos e permitir que um participante possa formular uma ou duas perguntas a outro expositor.</li> </ul>
<b>DEBATE</b>	<p>Objetivo desenvolver o trabalho cooperativo, dando oportunidade para o desenvolvimento da iniciativa, da crítica, da reflexão, da responsabilidade. O professor deve conduzir a atividade, estimulando</p>

os alunos, principalmente os tímidos, a falar. Mas, ao mesmo tempo, deve estar atento para que:

- O interesse em expor as ideias não conduza à desordem;
- A ideia principal não seja desviada para outras ideias paralelas;
- Todos os alunos tenham a oportunidade de ouvir e de serem ouvidos.

**1º passo:** antes de iniciar o debate, o professor deverá lembrar algumas regras necessárias, tais como:

- Esperar a vez de falar;
- Não interromper quem está falando;
- Ouvir com atenção;
- Dar a vez aos outros, permitindo que todos do grupo manifestem seus pensamentos;
- Cada grupo escolhe um relator, que deverá anotar todas as ideias surgidas e apresentar em plenário. Considerações finais pelo professor.

**2º passo:** atividades de preparação (para o planejamento de um debate em sala de aula). Nesta etapa, as decisões devem ser tomadas na sala de aula por todos os envolvidos (alunos e professores), definição de:

- Tema;
- Participantes (2 ou mais pessoas que tenham pontos de vista diferentes sobre determinado assunto);
- Mediador e Público interessado (estabelecer o papel de um público interessado para o auditório);
- Delimitação das regras (que podem variar de acordo com cada situação):
- Antes da discussão cada debatedor exporá sua opinião (3 min.);
- Cada debatedor faz a apreciação da fala inicial de 1 dos seus interlocutores, iniciando assim a discussão (3 min.);
- O interlocutor citado pode pedir a réplica (2 min.);
- Cada participante só poderá falar na sua vez e não deve exceder o tempo estipulado e deve sempre atender ao mediador;
- Após o debate, o público poderá fazer perguntas diretas, de forma oral, a qualquer dos debatedores. O tempo para essa etapa será de 10 minutos;
- Cada debatedor inquirido terá 1 minuto para dar sua resposta;
- Determinar tempo para a preparação dos debatedores = 1 semana;
- Esse tempo servirá para os alunos, que irão debater, estudar para se aprofundar no assunto e selecionar bons argumentos para o debate. O debatedor deve se preparar para possíveis perguntas e contestações que possam vir dos seus oponentes e/ou da plateia.

**3º passo:** O debate (interação em sala de aula) - Um modelo de roteiro a ser seguido:

- Abertura: (etapa cumprida pelo mediador);
- Cumprimento ao público;
- Exposição do tema (motivo do debate);
- Explicação das normas previamente estipuladas;
- Apresentação dos debatedores.

#### 1ª Fase:

- Mediador passa a palavra a um dos debatedores;
- Retoma a palavra e a passa ao outro debatedor;
- (ambos devem falar somente o tempo estipulado) cumprimento e exposição cada um (nesse 1º momento, os debatedores somente devem expressar seus pontos de vista sem mencionar seus interlocutores)

#### 2ª Fase:

- Mediador retoma a palavra e a repassa novamente para o primeiro debatedor para que ele comente a exposição do oponente;
- Nesse momento pode ocorrer a réplica;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediador inverte as posições entre os debatedores: o 2º faz comentário e o 1º a réplica.</li> <li>• Participação da Plateia:</li> <li>• Momento da interferência da plateia aos debatedores (10min). Estes terão 1 minuto para responder a cada questionamento;</li> <li>• <b>Recapitulação:</b></li> <li>• Breve comentário de cada debatedor (2min);</li> <li>• Síntese do debate pelo mediador.</li> <li>• <b>Conclusão:</b></li> <li>• Mensagem final (pelo mediador)</li> <li>• <b>Agradecimentos:</b></li> <li>• Do mediador para os participantes (debatedores e plateia).</li> </ul> <p>Obs.: Se possível, o trabalho pode ser gravado para que se faça a avaliação dele. Essa avaliação não deve necessariamente ser feita somente pelo professor, toda a turma pode participar desse processo ao analisar o comportamento de todos no momento da interação. (Adaptado de Rosália de Oliveira Soares. Disponível em: <a href="http://rosalia0605.blogspot.com.br/2010/03/como-ensinar-o-debate-em-sala-de-aula.htm">http://rosalia0605.blogspot.com.br/2010/03/como-ensinar-o-debate-em-sala-de-aula.htm</a>)</p>
<b>SEMINÁRIO</b>	<p>O objetivo de estudar, investigar, um ou mais temas, sob a direção do professor. Um cuidado necessário é não confundir seminário com monólogo, mera substituição da aula dada tradicionalmente pelo professor.</p> <p>Uma característica do seminário é a oportunidade que ele cria para os alunos se desenvolverem no que diz respeito à investigação, a crítica e à independência intelectual. O aluno fazendo parte de seu processo de aprendizagem.</p> <p><b>Os objetivos do seminário são:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar um problema, ou mais temas sob diferentes perspectivas, tendo em vista alcançar profundidade de compreensão;</li> <li>• Analisar criticamente fenômenos observados, ou as ideias do(s) autor (es) estudado(s);</li> <li>• Propor alternativas para resolver as questões levantadas;</li> <li>• Trabalhar em sala de aula de forma cooperativa;</li> <li>• Instaurar o diálogo crítico sobre um ou mais temas, tentando desvendá-los, ver as razões pelas quais eles são como são, o contexto político e histórico em que se inserem.</li> </ul> <p><b>Cabe ao professor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitar os objetivos claramente;</li> <li>• Sugerir temas e sub temas, justificando a importância do mesmo;</li> <li>• Recomendar bibliografia;</li> <li>• Preparar calendário de apresentação;</li> <li>• Formular questões a serem analisadas e discutidas;</li> <li>• Coordenar as apresentações garantindo a participação de todos os elementos do grupo, o diálogo com a classe e a conclusão.</li> </ul> <p><b>Cabe ao aluno:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o objetivo do tema e sub tema;</li> <li>• Obter as informações, dados, ideias, por intermédio de pesquisa, experimentações, levantamentos leituras, entrevistas, que o capacitem participar ativamente do seminário;</li> <li>• Ler a bibliografia sugerida e estudar previamente o tema e definir os papéis dos elementos do grupo que participam do trabalho. Se o seminário for individual determine papeis para os ouvintes, propiciando assim um diálogo;</li> <li>• Providenciar os materiais e recursos de ensino necessários à realização do seminário;</li> <li>• A apresentação dos temas e sub temas e discussão dos mesmos ocorre por meio das técnicas de exposição oral, do debate e da discussão.</li> </ul>

	<p><b>Para que isso ocorra com tranquilidade é necessário que:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A exposição seja feita de forma clara e objetiva, quando possível entregue aos participantes um resumo, síntese do que será discutido;</li> <li>• Formulação de questões críticas - escrevendo sobre elas e discutindo-as seriamente;</li> <li>• Dar tempo para solicitação de esclarecimento;</li> <li>• Encaminhar conclusões;</li> <li>• O sucesso do seminário vai depender da organização do mesmo e do preparo do aluno com relação ao tema.</li> </ul>
<b>DIÁLOGOS SUCESSIVOS</b>	Técnica empregada para que os alunos percebam que para um mesmo tema pode haver várias percepções, sem que necessariamente haja um “certo” e um errado.
<b>MÉTODO DE PROJETOS</b>	<p>“Ensinar, aprender, pesquisar e avaliar por meio do projeto de ação didática centrada em problemas desenvolvidos por grupos de alunos, orientados por professores, introduz uma dinâmica nova na sala de aula. O projeto de ação didática desenvolve capacidades de pesquisa na medida que incita a observar, a recorrer às técnicas diversificadas – entrevista, questionário, trabalho em grupo, exposição dialogada, observação visitas, [...] para levantar indagações, desenvolver estratégias, descobrir, inventar...” (VEIGA, 2006, p. 76)</p> <p>Momentos do processo de planejamento do projeto de ação didática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação ou problematização;</li> <li>• Desenvolvimento ou trabalho de campo;</li> <li>• Globalização, avaliação final ou síntese.</li> </ul>
<b>JURI SIMULADO</b>	<p>É uma intercomunicação direta entre duas pessoas ou dois pequenos grupos (máximo 3 pessoas), que discutem diante do grupo um assunto específico ou problema determinado.</p> <p>Duração média: 45 a 60 minutos.</p> <p>O júri simulado pode ser empregado para:</p> <p>a) estimular os oradores mais inibidos a apresentarem suas ideias e a sustentarem os debates;</p> <p>b) favorecer o autocontrole e a observação objetiva do assunto.</p> <p><b>Preparação:</b></p> <p>O professor deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparar o local da reunião de modo que todos os membros do grupo possam ver, ouvir e sentir-se integrados no diálogo.</li> <li>- Selecionar o assunto de acordo com o interesse do grupo;</li> <li>- Selecionar os participantes responsáveis pelo diálogo (de preferência, do próprio grupo) que estejam familiarizados com o assunto.</li> </ul> <p>Professor e os participantes responsáveis pelo diálogo devem reunir-se previamente para discutirem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Um plano para o debate público;</li> <li>- Fontes bibliográficas a serem consultadas;</li> <li>- Auxílios visuais a serem usados;</li> <li>- Distribuição do tempo;</li> <li>- Os enfoques a serem abordados.</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento:</b></p> <p>a) O professor formula o assunto para ser debatido e apresenta os responsáveis pelo diálogo ao grupo;</p> <p>b) O professor explica o procedimento a ser seguido e cede a palavra aos responsáveis pelo diálogo;</p> <p>c) O diálogo é iniciado e se desenvolve de acordo com o esquema previamente traçado; os responsáveis pelo diálogo devem evitar leituras e “discursos”. O professor modera o debate, controlando os excessos emocionais;</p> <p>d) O professor encerra o diálogo e convida o grupo a fazer perguntas, podendo indicar um relator para a conclusão final.</p>

	<p>Observação: O professor pode constituir um ‘jurado’ (5 a 7 membros) para ‘julgar’, a fim de chegar a uma conclusão final sobre o assunto.</p>
<p><b>PORTFÓLIO</b></p>	<p>Os portfólios e registros pessoais são formas de comunicação dos resultados como um modo de coletar informações a partir das percepções do aluno em relação ao trabalho do professor. Para Barton e Collins (1997, p. 3): “Cada portfólio é uma criação única porque o aluno seleciona as evidências de aprendizagem e inclui reflexões sobre o processo desenvolvido”.</p> <p>Os portfólios possibilitam aos alunos o registro de modo contínuo, das experiências significativas do seu processo formativo. São organizados em um tempo dedicado a esse propósito. Podem ser escritos em folhas a partir de questões ou palavras-chave que indicam ao aluno os aspectos a serem descritos. Reunir as amostras dos trabalhos dos alunos evidencia seus avanços por meio de produções variadas.</p> <p>Os registros pessoais tendem a dar maior ênfase nos aspectos pessoais e sociais, sendo também organizados durante um tempo programado, podendo articular-se com experiências de trabalho dentro e fora da instituição.</p> <p>Hargreaves (2001) <i>apud</i> Melchior (2003, p. 147) enumera as vantagens do uso de portfólio e registro pessoal. Ambos “procuram motivar os alunos ao fornecer-lhes ‘algo’ para mostrar seus esforços [...]. Fornecem ao aluno oportunidades de refletir sobre suas experiências e êxitos dentro e fora da instituição. Estimulam e apresentam alguma forma de reconhecimento, o que contribui para melhorar a autoestima”. Além destas é possível numerar outras vantagens mencionadas por Hargreaves (2001) <i>apud</i> Villas Boas (2004, p. 42): “Os alunos declaram sua identidade, isto é, mostram-se não apenas como alunos, mas como sujeitos dispostos a aprender. O aluno percebe que o trabalho lhe pertence; portanto, cabe assumir responsabilidade sobre sua execução. Motiva o aluno a buscar formas diferentes de aprender, suas produções revelam suas capacidades e potencialidades, as quais poderão ser apreciadas por várias pessoas”.</p> <p>Há ainda a possibilidade do portfólio ser apresentado a possíveis empregadores, já que o seu valor principal está menos nos produtos do que nos processos formativos da avaliação. Barton e Collins (1997, p. 2) enumeram sete características para o desenvolvimento de portfólios, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• permitem avaliar variedade de evidências;</li> <li>• São autênticos;</li> <li>• São dinâmicos;</li> <li>• São propositivos;</li> <li>• São integradores;</li> <li>• São de pertencimento;</li> <li>• São multipropositais.</li> </ul> <p>Pela descrição, já foi possível perceber que os registros pessoais e portfólios oferecem uma variedade mais ampla de êxitos ao aluno do que as comunicações através de outros resultados. No Brasil, o uso de portfólio ainda não se consolidou como instrumento de avaliação no ensino superior. Para Alves (2003, p. 106) o portfólio e o registro permitem o desenvolvimento de um processo de metacognição, “buscando explicitar as formas em que a aprendizagem e as dificuldades são percebidas e reencaminhadas”.</p> <p>Os pensamentos metacognitivos incluem o que a pessoa conhece sobre sua representação interna, como ela funciona e como a pessoa se sente em relação a ela.</p>

Os portfólios do aprendizado dos alunos são possibilidades que se estendem também para os professores.

O portfólio de ensino é uma descrição analítica das realizações do professor, acrescida de documentos que subsidiarão sua auto avaliação.

Para saber mais sobre o assunto consulte as seguintes obras:

1) Processos de Ensino na Universidade – Lea das Graças Camargos Anastasiou e Leonir Pessate Alves – Joiville, SC: Univille, 2005.

2) Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico. – Benigna Maria de Freitas, Villas Boas, Campinas, SP: Papyrus, 2004.

Fonte: Adaptado pelos autores de Anastasiou e Alves (2005), Machado (2014) e Villas Boas (2004)

## APÊNDICE B – SÍNTESE DAS METODOLOGIAS

TÉCNICA	SÍNTESE
<b>AULA EXPOSITIVA</b>	<p><b>Definição:</b> Exposição sistematizada de determinado conteúdo por meio de um orador que demonstre domínio.</p> <p><b>Função:</b> Apresentar um conteúdo de maneira sistematizada e objetiva para um determinado grupo que demonstre não possuir conhecimento aprofundado no tema.</p> <p><b>Vantagens:</b> Permite que um docente possa mobilizar seus saberes para um grande grupo em um determinado espaço de tempo.</p> <p><b>Atenção:</b> Se atentar para que não torne a exposição monótona e, até mesmo, desrespeitosa com os saberes que os discentes já possuem sobre aquele tema.</p> <p><b>Planejamento:</b> Domínio do conteúdo; controle do tempo predestinado para a exposição; mobilizar técnicas para não deixar a exposição monótona; se atentar para a comunicação não verbal proveniente do público.</p> <p><b>Como utilizar as informações:</b> Por meio dos resultados, poderá ser feita a revisão do tempo necessário para exposição daquele conteúdo e se há a necessidade de se pensar uma atividade formativa que demande maior aprofundamento para aquele tema.</p>
<b>ESTUDO DE CASO</b>	<p><b>Definição:</b> Análise de uma situação real ou fictícia buscando uma possível solução para aquela problemática</p> <p><b>Função:</b> Oportunizar que o(s) discente(s) analise uma situação sobre diferentes pontos e que esse se posicione frente aquela situação.</p> <p><b>Vantagens:</b> Oportuniza que o discente tome posicionamento; ganhe confiança em seus atos; análise de situações hipotéticas ou reais do ambiente laboral da magistratura;</p> <p><b>Atenção:</b> Ao planejar, trazer situações que não tenham uma opção óbvia de intervenção, para que o magistrado se sinta deslocado e o tire da zona de conforto.</p> <p><b>Planejamento:</b> O planejamento mais detalhado consta na metodologia, mas de forma sucinta, consiste em: selecionar uma situação relevante para os discentes, contando com descrição bem detalhada sobre elementos que constituem tal problemática.</p> <p><b>Como utilizar as informações:</b> Contribui para que o docente e a instituição sejam capazes de perceber questões como: Quais instrumentos os discentes se ancoram para analisar tais situações; a cultura analítica dos magistrados; diferentes posturas frente à situação analisada.</p>
<b>SEMINÁRIO</b>	<p><b>Definição:</b> Exposição oral para um público leigo, utilizando a fala e materiais de apoio adequado ao assunto.</p> <p><b>Função:</b> Possibilitar a transmissão verbal das informações pesquisadas de forma eficaz.</p>

	<p><b>Vantagens:</b> Contribui para a aprendizagem do ouvinte e do expositor, exige pesquisa, planejamento e organização das informações; desenvolve a oralidade em público.</p> <p><b>Atenção:</b> Conheça as características pessoais de cada aluno para evitar comparações entre a apresentação de um tímido e outro desinibido.</p> <p><b>Planejamento:</b> Ajude na delimitação do tema, forneça bibliografia e fontes de pesquisa, esclareça os procedimentos apropriados de apresentação; defina a duração e a data da apresentação; solicite relatório individual de todos os alunos.</p> <p><b>Análise:</b> Atribua pesos à abertura, ao desenvolvimento do tema, aos materiais utilizados e à conclusão. Estimule a classe a fazer perguntas e emitir opiniões.</p> <p><b>Como utilizar as informações:</b> Caso a apresentação não tenha sido satisfatória, planeje atividades específicas que possam auxiliar no desenvolvimento dos objetivos não atingidos.</p>
<p><b>TRABALHOS EM GRUPO: DÍADE, GV-GO, GRUPOS DE COCHICHO, PHILLIPS 66, PAINEL INTEGRADO</b></p>	<p><b>Definição:</b> Atividades de natureza diversa (escrita, oral, gráfica, corporal e etc.) realizadas coletivamente.</p> <p><b>Função:</b> Desenvolver o espírito colaborativo e a socialização.</p> <p><b>Vantagens:</b> Possibilita o trabalho organizado em classes numerosas e a abrangência de diversos conteúdos em caso de escassez de tempo.</p> <p><b>Atenção:</b> Esse procedimento não tira do professor a necessidade de buscar informações para orientar as equipes. Nem deve substituir os momentos individuais de aprendizagem.</p> <p><b>Planejamento:</b> Proponha uma série de atividades relacionadas ao conteúdo a ser trabalhado, forneça fontes de pesquisa, ensine os procedimentos necessários e indique os materiais básicos para consecução dos objetivos.</p> <p><b>Análise:</b> Observe se houve participação de todos e colaboração entre os colegas, atribua valores às diversas etapas do processo e ao produto final.</p> <p><b>Como utilizar as informações:</b> Em caso de haver problemas de socialização, organize atividades em que a elaboração seja elemento principal.</p>
<p><b>DEBATE</b></p>	<p><b>Definição:</b> Discussão em que os alunos expõem seus pontos de vista a respeito de um assunto polêmico</p> <p><b>Função:</b> Aprender a defender uma opinião fundamentando-a em argumentos convincentes.</p> <p><b>Vantagens:</b> Desenvolve a habilidade de argumentação e a oralidade; faz com que o aluno aprenda a escutar com um propósito.</p> <p><b>Atenção:</b> Como mediador, dê chance de participação a todos e não tente apontar vencedores, pois em um debate deve-se priorizar o fluxo de informações entre as pessoas.</p> <p><b>Planejamento:</b></p>

	<p>Defina o tema, oriente a pesquisa prévia, combine com os alunos o tempo, as regras e os procedimentos. Mostre exemplos de bons debates. No final, peça relatórios que contenham os pontos discutidos. Se possível, filme a discussão para análise posterior.</p> <p><b>Análise:</b> Estabeleça pesos para a pertinência da intervenção, a adequação do uso da palavra e a obediência às regras combinadas.</p> <p><b>Como utilizar as informações:</b> Crie outros debates em grupos menores; analise o filme e, aponte as deficiências e os momentos positivos</p>
<p><b>RELATÓRIO INDIVIDUAL</b></p>	<p><b>Definição:</b> Texto produzido pelo aluno depois de atividades práticas ou projetos temáticos.</p> <p><b>Função:</b> Averiguar se o aluno adquiriu conhecimento e se conhece estruturas de textos.</p> <p><b>Vantagens:</b> É possível avaliar o real nível de apreensão de conteúdos depois de atividades coletivas ou individuais.</p> <p><b>Atenção:</b> Evite julgar a opinião do aluno.</p> <p><b>Planejamento:</b> Defina o tema e oriente a turma sobre a estrutura apropriada (introdução, desenvolvimento, conclusão e outros itens que julgar necessários, dependendo da extensão do trabalho); o melhor modo de apresentação e o tamanho aproximado.</p> <p><b>Análise:</b> Estabeleça pesos/feedbacks para cada item que for avaliado (estrutura do texto, gramática, apresentação).</p> <p><b>Como utilizar as informações:</b> Só se aprende a escrever escrevendo. Caso algum aluno apresente dificuldades em itens essenciais, crie atividades específicas, indique bons livros e solicite mais trabalhos escritos</p>
<p><b>AUTO AVALIAÇÃO (presente em todas as metodologias)</b></p>	<p><b>Definição:</b> Análise oral ou por escrito, em formato livre, que o aluno faz do próprio processo de aprendizagem.</p> <p><b>Função:</b> Fazer o aluno adquirir capacidade de analisar suas aptidões e atitudes, pontos fortes e fracos.</p> <p><b>Vantagens:</b> O aluno torna-se sujeito do processo de aprendizagem, adquire responsabilidade sobre ele, aprende a enfrentar limitações e a aperfeiçoar potencialidades.</p> <p><b>Atenção:</b> O aluno só se abrirá se sentir que há um clima de confiança entre o professor e ele e que esse instrumento será usado para ajudá-lo a aprender.</p> <p><b>Planejamento:</b> Forneça {ao aluno um roteiro de auto avaliação} definindo áreas sobre as quais você quer que ele discorra; liste habilidades e comportamentos e peça para ele indicar aquelas em que se considera apto e aquelas em precisa de reforço.</p> <p><b>Análise:</b> Use esse documento ou depoimento como uma das principais fontes para o planejamento dos próximos conteúdos.</p> <p><b>Como utilizar as informações:</b></p>

	<p>Ao tomar conhecimento das necessidades do aluno, sugira atividades individuais ou em grupo para ajudá-lo a superar as dificuldades.</p>
<p><b>PORTFÓLIO</b></p>	<p><b>Definição:</b> Junção de registros sobre momentos significativos em um determinado espaço de tempo em uma determinada experiência;</p> <p><b>Função:</b> Registrar processualmente tudo aquilo que lhe foi significativo ou, até mesmo, quando é algo impositivo.</p> <p><b>Vantagens:</b> Permite que o docente e a instituição analise com profundidade sobre os aspectos que mais impactaram no discente, podendo realizar posteriormente uma revisão/manutenção das boas práticas e das oportunidades de melhorias ao longo de toda atividade formativa.</p> <p><b>Atenção:</b> O portfólio é um instrumento essencialmente gradual e extenso (do início ao término de uma experiência formativa). Portanto, o formador deve estar ciente da importância de rememorar o magistrado para que esse mantenha seu portfólio atualizado.</p> <p><b>Planejamento:</b> Disponibilizar ao magistrado um bloco de anotações e, se possível, estimular que esse realize registros fotográficos para compor seus relatos. Por ser instrumento processual, registre seu planejamento didático para que seja possível realizar um contraponto entre o que o magistrado absorveu e o que foi apresentado.</p> <p><b>Como utilizar as informações:</b> As informações presentes no portfólio auxiliam para que a instituição e o docente revejam suas práticas pedagógicas na atividade formativa pela ótica do magistrado.</p>
<p><b>MÉTODOS DE PROJETOS</b></p>	<p><b>Definição:</b> Produção de pesquisa por meio da construção de um projeto de estudo sobre determinado problema.</p> <p><b>Função:</b> Fomentar a necessidade de se elaborar pesquisas sobre questões problemáticas concernentes à realidade da magistratura castrense.</p> <p><b>Vantagens:</b> Possibilita meios para uma maior divulgação acadêmica sobre questões atinentes à magistratura castrense e propicia a construção de uma cultura acadêmica dentro da ENAJUM.</p> <p><b>Atenção:</b> O formador deve se atentar para o domínio de algumas etapas que permeiam essa prática, como: Técnicas de pesquisa, estrutura de produções acadêmicas, instrução para a consolidação de referencial teórico e formatação de trabalhos de pesquisa. Caso o formador não esteja habituado com tais práticas, deverá antes, se atentar para tais.</p> <p><b>Planejamento:</b> Solicitar aos magistrados que exponham sobre problemas e, por meio dessas, adaptar para objetos de pesquisa. Após tal ato, subsidiar os magistrados com técnicas de pesquisa e estrutura de produções acadêmicas. Por fim, estabelecer formas de apresentação dos resultados obtidos, como por exemplo: produção de um ensaio, artigo ou seminário.</p> <p><b>Como utilizar as informações:</b></p>

	<p>Identifique, por meio dos problemas de pesquisa, questões que suscitem maior aprofundamento formativo dentro da instituição.</p>
<b>JÚRI SIMULADO</b>	<p><b>Definição:</b> Comunicação entre dois grupos que defenderão ideias diferentes sobre determinado assunto ou problema específico.</p> <p><b>Função:</b> Refletir sobre determinados assuntos complexos buscando a defesa ou ataque de tal problemática, respeitando as normas estabelecidas e mantendo uma postura respeitosa para discutir temas sensíveis.</p> <p><b>Vantagens:</b> Auxilia para que sujeitos que não tenham a cultura de defender suas ideias, se sintam mais confortáveis para tal prática. Propicia o autocontrole para a discussão de determinados assuntos, além de buscar a objetividade.</p> <p><b>Atenção:</b> O formador deverá oportunizar que as partes não só se manifestem igualmente, mas mantendo também o bom tom e as boas práticas que se espera dentro de um “tribunal”. Portanto, o formador agirá essencialmente como mediador.</p> <p><b>Planejamento:</b> A preparação de modo mais detalhado está exposta na metodologia, mas em suma, o formador deverá: preparar o local, selecionar um assunto para debate e escolher os participantes expositores.</p> <p><b>Como utilizar as informações:</b> Analise como se deu a defesa de diferentes pontos de vista sobre uma determinada situação dentro da magistratura castrense e como a instituição pode melhorar o diálogo proveniente de tal método.</p>
<b>DIÁLOGOS SUCESSIVOS</b>	<p><b>Definição:</b> Exposição de diferentes pontos sobre determinado assunto sem assumir posicionamento perceptível. Mostrando que não há certo ou errado.</p> <p><b>Função:</b> Mostrar para o magistrado que há diferentes modos de se compreender determinado objeto.</p> <p><b>Vantagens:</b> Permite uma visão crítica sobre a aplicação de um determinado conceito na realidade castrense. Trazendo, essencialmente, a subjetividade para aplicabilidade do conceito, quando possível.</p> <p><b>Atenção:</b> Nem todo assunto está aberto para a prática dos diálogos sucessivos. Há a necessidade de o formador não deixar claro seu posicionamento, para que esse, mesmo que apresente diferentes pontos, não traga um viés que possa influenciar o magistrado.</p> <p><b>Planejamento:</b> Pesquisar sobre diferentes conceitos e aplicabilidade de determinado assunto que será lecionado. Apresentando vantagens e desvantagens.</p>
<b>SIMPÓSIO</b>	<p><b>Definição:</b> Exposição sistematizada, onde oradores de determinadas equipes expõe as sínteses elaboradas por seu grupo para o público em um curto período estipulado. O público pode participar com questionamentos e há a presença de um moderador.</p>

**Função:**

Permitir a sistematização de um assunto por um grupo, debates que mantêm certo nível de decoro e desenvolvimento de síntese sobre questões de interesse do grupo.

**Vantagens:**

Possibilita trabalhos em grupos com maior rigor e participação de todos os envolvidos, pois geralmente os resultados são expostos para um maior grupo e com maior formalidade.

**Atenção:**

O moderador deve atentar para que os oradores sejam capazes de sintetizar suas ideias em um espaço de tempo selecionado, fazendo um controle do tempo. Há também a necessidade de realizar um controle dos oradores e do público ouvinte também, para que não haja intromissões em momentos inoportunos

**Planejamento:**

Organizar o tempo, o assunto que será debatido, os grupos e o local. O moderador (caso seja o docente), possibilitará estratégias de exposição

**Como utilizar as informações:**

O simpósio contribui para analisar questões como: magistrados que possuem facilidade com exposição em público; capacidade de síntese dos discentes; objetividade na oralidade; relações de grupo.

Fonte: Adaptado pelos autores de Guilherme (2006)

## APÊNDICE C – AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

TÉCNICA	CRITÉRIOS/INDICADORES
<p><b>AULA EXPOSITIVA</b></p>	<p><b>Docente:</b>            Discorra se o formador foi capaz de mobilizar recursos visuais durante a sua exposição, de modo que deixasse a aula mais dinâmica?            Durante a exposição, expôs de modo coerente o conteúdo programático previsto para a referida aula?            Relate se o formador respondeu as indagações provenientes de sua exposição de forma satisfatória?            Exponha se o formador demonstrou seguir em sua aula o planejamento que foi apresentado previamente à ENAJUM?</p> <p><b>Discente:</b>            O discente demonstrou, por meio de comunicação verbal ou não, satisfação com o que estava sendo proposto?            Analise, de forma subjetiva, como você percebe a recepção dos magistrados para com a exposição?</p>
<p><b>ESTUDO DE CASO</b></p>	<p><b>Docente:</b>            Propôs uma situação na qual fizesse sentido para a realidade laboral do magistrado?            Mediou o posicionamento do discente de modo que não lhe causasse constrangimento ou reduziu a síntese na qual esse havia chegado?            Estimulou de modo coerente o processo de posicionamento do discente?            O estudo de caso proposto foi, de certo modo, “controverso” e, assim, gerando diferentes posicionamentos e modos de se posicionar?</p> <p><b>Discente:</b>            O processo de síntese construído ao executar o estudo de caso pôde ser considerado como sendo satisfatório, tendo por base o alcance dos indicadores que foram estabelecidos previamente com o grupo?            Se posicionou durante a produção e exposição de forma crítica frente à realidade apresentada, de modo a trazer uma resolução?            O estudo de caso elaborado se apropriou do conteúdo programático previsto para a atividade formativa e correlacionou com a bagagem formativa que o magistrado já possui?</p>
<p><b>TRABALHOS EM GRUPO:            DÍADE, GV-GO, GRUPOS DE            COCHICO, PHILLIPS 66,            PAINEL INTEGRADO,            SEMINÁRIO</b></p>	<p><b>Docente:</b>            Mediou de forma satisfatória os processos durante os trabalhos em grupo?            Prestou o suporte necessário aos grupos quando foi solicitado?            Mediou conflito de forma satisfatória (caso tenha ocorrido)?            Dispôs dos recursos ofertados pela ENAJUM e de seu acervo pessoal (referencial teórico) para subsidiar os trabalhos?            Analisou os trabalhos e deu feedbacks de forma a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos grupos?</p> <p><b>Discente:</b>            A participação individual foi satisfatória ao longo da produção e na conclusão coletiva do trabalho?            Algum magistrado demonstrou insatisfação ou desconforto perceptível no decorrer de alguma das metodologias em grupo? Se sim, o que foi feito para mediar tal situação?</p>

	<p>Na exposição, a oralidade proveniente do processo da construção de síntese por meio de atos reflexivos em grupo foi satisfatória?</p> <p>A síntese do conteúdo abordado pelo grupo pôde ser considerada como satisfatória?</p>
<b>DEBATE</b>	<p><b>Docente:</b> Foi capaz de mediar o debate de modo a oportunizar a fala dos participantes e respeitando os diferentes pontos de vista? O assunto controverso selecionado tem relação com a realidade laboral do magistrado? Oportunizou o momento de defesa e de exposição das diferentes ideias de modo que respeitasse as regras pré-estabelecidas com o grupo? Definiu o tema, orientou a pesquisa previamente, definiu o tempo, as regras e os procedimentos?</p> <p><b>Discente:</b> Se posicionou criticamente defendendo os seus ideais sobre o assunto selecionado? Respeitou o tempo programado? Realizou um aprofundamento teórico sobre a pauta cuja a qual se posicionou? Respeitou as regras pré estabelecidas para o debate?</p>
<b>RELATÓRIO INDIVIDUAL</b>	<p><b>Docente:</b> Foi capaz de instruir os magistrados para a compreensão holística dos elementos básicos que constituem um relatório? O formador foi capaz de dar feedbacks sobre a produção de cada um dos relatórios produzidos? Prestou auxílio satisfatório na construção dos relatórios quando houve necessidade?</p> <p><b>Discente:</b> O relatório apresentou detalhamento e objetividade nos pontos empíricos que lhe foram solicitados? A estrutura do relatório estava condizente com o que foi estabelecido pelo formador?</p>
<b>AUTO AVALIAÇÃO (presente em todas as metodologias)</b>	<p>Livre, com base nos pré requisitos estabelecidos pela ENAJUM e Formador;</p>
<b>PORTFÓLIO</b>	<p><b>Docente:</b> Explicitou de forma clara era esperado do portfólio? Reforçou a importância do registro constante das atividades vivenciadas para o portfólio?</p> <p><b>Discente:</b> Os registros possuem elementos que foram previamente acordados (registros visuais, detalhes de experiências significativas e outros)? A estrutura do portfólio está condizente com o que fora previamente combinado? Os aspectos avaliativos processuais que envolvem a produção de tal método, foram percebidos por meio do detalhamento nos relatos?</p>
<b>MÉTODOS DE PROJETOS</b>	<p><b>Docente:</b> Transmitiu, por meio de didática aplicável, a estrutura básica de um projeto de pesquisa (objetivos, referencial teórico, metodologia e cronograma)? Foi capaz de dialogar com os problemas de pesquisa que foram surgindo no decorrer do método? Sustentou satisfatoriamente as bases epistemológicas que favorecem a apreensão dos conhecimentos basilares sobre pesquisa?</p>

	<p><b>Discente:</b> Foi capaz de mobilizar a estrutura básica de um projeto acadêmico (objetivos, referencial teórico, metodologia e cronograma) relacionado ao seu problema de pesquisa?</p>
<b>JÚRI SIMULADO</b>	<p><b>Docente:</b> Demonstrou capacidade em mediar a atividade? Demonstrou assertividade na condução da dinâmica?</p> <p><b>Discente:</b> As partes conseguiram sustentar suas argumentações utilizando como base o conteúdo disponível e o seu saber jurídico? A participação do magistrado pôde ser considerada como satisfatória, com base nos indicadores estabelecidos junto ao grupo? No debate entre os pontos e contrapontos, a formalidade estava condizente com a esperada?</p> <p><b>Docente:</b> Demonstrou capacidade em mediar a atividade? Demonstrou assertividade na condução da dinâmica?</p>
<b>DIÁLOGOS SUCESSIVOS</b>	<p><b>Docente/Discente:</b> Os diferentes pontos apresentados possuem bases que sustentam uma possível reflexão? O formador foi capaz de ocultar seu viés ao apresentar o conteúdo? A forma como os contrapontos foram apresentados foi clara?</p>
<b>SIMPÓSIO</b>	<p><b>Docente:</b> Mediou o simpósio de modo a respeitar as falas e não permitir intromissões inoportunas? Subsidiou os grupos no processo da síntese até o momento da exposição?</p> <p><b>Discente:</b> Houve participação dos integrantes do grupo? A exposição do resultado obtido atende o que era esperado? Foi capaz de responder de modo satisfatório as manifestações do público? O trabalho de sistematização do conteúdo pelo grupo foi bem executado? O orador foi capaz de empregar objetividade durante a exposição de sua fala (respeitou o tempo previsto e concluiu sua síntese)?</p>

Fonte: Adaptado pelos autores de Anastasiou e Alves (2005), Guilherme (2006) e Villas Boas (2004)