

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

NILTON TADEU DE QUEIROZ ALONSO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ESCOLAS JUDICIAIS:  
A FORMAÇÃO CONTINUADA NA JUSTIÇA FEDERAL DA TERCEIRA REGIÃO

São Paulo

Mai/2018

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

NILTON TADEU DE QUEIROZ ALONSO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ESCOLAS JUDICIAIS:  
A FORMAÇÃO CONTINUADA NA JUSTIÇA FEDERAL DA TERCEIRA REGIÃO

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob orientação da Profa. Dra. Celi Langhi.

São Paulo  
Maio/2018

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

A454e Alonso, Nilton Tadeu de Queiroz  
Educação profissional e escolas judiciais: a formação continuada na Justiça Federal da Terceira Região / Nilton Tadeu de Queiroz  
Alonso. – São Paulo: CPS, 2018.  
135 f.

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

1. Educação profissional. 2. Educação corporativa. 3. Escola judicial. I. Langhi, Celi. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

CRB8-8281

NILTON TADEU DE QUEIROZ ALONSO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ESCOLAS JUDICIAIS:  
A FORMAÇÃO CONTINUADA NA JUSTIÇA FEDERAL DA TERCEIRA REGIÃO

---

Profa. Dra. Celi Langhi  
Orientadora

---

Prof. Dr. Jarbas Vargas Nascimento  
Membro

---

Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo  
Membro

São Paulo, 24 de maio de 2018.

Aos meus pais e avós

Agradeço a todos os colegas da Turma T2/2016 pelo harmonioso convívio e pelo espírito de grupo mantido durante esse processo de formação.

Agradeço a todos os docentes do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional pelos conhecimentos compartilhados e pelas vivências relatadas.

Agradeço a todos os integrantes do quadro de pessoal do Programa de Mestrado Profissional pela acolhida, pela colaboração e pelos esclarecimentos, representados pela Coordenadora da Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, Profa. Dra. Helena Gemignani Peterossi, e pela Secretária, Sra. Débora Pandolfi Ricci.

Agradeço ao Prof. Dr. Jarbas Vargas Nascimento pela oportunidade do reencontro acadêmico, pelas contribuições à estruturação desta dissertação e pelas análises apresentadas.

Agradeço à Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo pelas contribuições teóricas e metodológicas, pelas ponderações expostas e pela disponibilidade.

Agradeço à Profa. Dra. Celi Langhi pela oportunidade de ser seu orientando, pelo compartilhamento respeitoso de conhecimentos e vivências, e pelo diálogo constante no desenvolvimento desta dissertação.

A construção do ser social, feita em boa parte pela educação, é a assimilação pelo indivíduo de uma série de normas e princípios — sejam morais, religiosos, éticos ou de comportamento — que balizam a conduta do indivíduo num grupo. O homem, mais do que formador da sociedade, é um produto dela.

Émile Durkheim

## RESUMO

ALONSO, NILTON TADEU DE QUEIROZ. **Educação Profissional e Escolas Judiciais**: a formação continuada na Justiça Federal da Terceira Região. 135f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.

O tema desta dissertação é a formação continuada na Justiça Federal da 3ª Região, que engloba o Tribunal Regional Federal da 3ª Região e as Seções Judiciárias do Estado de São Paulo e do Estado de Mato Grosso do Sul. Com os objetivos de apresentar e analisar a configuração da formação continuada na Justiça Federal da 3ª Região, esta pesquisa, com abordagem qualitativa, seguiu o método indutivo, nos moldes do estudo de caso, sendo a coleta de dados decorrente de levantamento histórico-organizacional, de base bibliográfica e documental. De acordo com a contextualização e a fundamentação teórica adotadas, em confronto com os dados obtidos, constatou-se a presença da Educação Corporativa no órgão selecionado, sendo a sua implementação gradativa. Mesmo com as ações de treinamento e aperfeiçoamento voltadas a servidores e magistrados desde a criação desse Tribunal (1989), o marco inicial da Educação Corporativa é a criação da Escola de Magistrados da Justiça Federal da 3ª Região (1991), com público específico e voltado aos gestores. Ainda que perdurem os aspectos do segmento de Treinamento e Desenvolvimento vinculados à noção de Recursos Humanos, com a criação do Conselho Nacional de Justiça (2004), da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (2006), e com a reconfiguração das competências do Conselho da Justiça Federal e de seu Centro de Estudos Judiciários (2004), há uma crescente institucionalização da formação continuada como elemento integrante de uma Educação Corporativa no Poder Judiciário, vinculada à efetivação de objetivos estratégicos nacionais, federais e regionais. No âmbito da 3ª Região, a Educação Corporativa vem sendo implementada para magistrados e servidores, com programas próprios de estímulo ao aperfeiçoamento, em estruturas separadas (Escola de Magistrados e Escola de Servidores), mas que tendem à unificação administrativa (Escola Judicial), respeitando-se as diferenças funcionais e com vistas à integração dos públicos interno e externo.

Palavras-chave: Educação Profissional; Educação Corporativa; Escola Judicial.

## ABSTRACT

ALONSO, NILTON TADEU DE QUEIROZ. **Professional Education and Judicial Schools:** continuing education in the Third Federal Law Court Region. 135f. Dissertation (Professional Masters in Professional Education Development and Management). Technological Education State Center Paula Souza, São Paulo, 2018.

This dissertation aims at presenting and analysing the continuing education within the Third Federal Law Court Region (which comprises the Third Federal Regional Court and the Judicial Sections of both São Paulo and Mato Grosso do Sul States). With a qualitative approach, using inductive method and in a mold of a case study, the data collection was obtained from books and documents produced by the institution. According to the contextualization and the theoretical basis adopted, it was verified the presence of Corporate Education inside the Third Federal Law Court Region, with a gradual implementation. Despite the training and improvement actions aimed at civil servants and magistrates have existed since the creation of this Court (1989), the initial framework of Corporate Education took place with the creation of the School of Magistrates of Federal Justice of the 3rd Region (1991), targeted at managers. Although remaining linked with the concept of Human Resources, the continuing education has been increasing institutionalized as part of the Corporate Education, after the creation of with the National Council of Justice (2004), the National School for the Training and Improvement of Magistrates (2006), and with the reconfiguration of the powers of the Federal Justice Council and its Judicial Studies Center (2004). Also, the Corporate Education within the Third Region has been distinctively implemented for magistrates and civil servants, with different programs and structures (School of Magistrates and School of Civil Servants), which are tending to administrative unification (Judicial School), respecting functional differences and with a view to integrating internal and external public.

Key-words: Professional Education; Corporative Education; Judicial School.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AJUFE	Associação dos Juizes Federais do Brasil
AJUFESP	Associação dos Juizes Federais de São Paulo e Mato Grosso do Sul
AMB	Associação dos Magistrados Brasileiros
AQ	Adicional de Qualificação
CEAJud	Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário
CEJ	Centro de Estudos Judiciários
CEMAF	Conselho das Escolas da Magistratura Federal
CF	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CFI	Curso de Formação Inicial
CJF	Conselho da Justiça Federal
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CSJT	Conselho Superior da Justiça do Trabalho
CTAF	Comitê Técnico de Formação e Pesquisa
EC	Educação Corporativa
EMAG	Escola de Magistrados da Justiça Federal da 3ª Região
ENFAM	Escola Nacional de Formação e Aprimoramento de Magistrados
ENM	Escola Nacional da Magistratura
GQT	Gerenciamento pela Qualidade Total
IES	Instituição de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
JF	Justiça Federal
JF3R	Justiça Federal da 3ª Região
JFMS	Justiça Federal de Mato Grosso do Sul
JFSP	Justiça Federal de São Paulo
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LNT	Levantamento de Necessidades de Treinamento
LOMAN	Lei Orgânica da Magistratura Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MS	Estado de Mato Grosso do Sul
ONU	Organização das Nações Unidas
PACD	Programação Anual de Capacitação e Desenvolvimento
PEJF	Plano Estratégico da Justiça Federal

PETI	Plano Estratégico de Tecnologia da Informação
PJ-e ou PJe	Processo Judicial Eletrônico
PNA	Plano Nacional de Aperfeiçoamento e Pesquisa para Juízes Federais
PNC	Plano Nacional de Capacitação dos Servidores ou Programa Permanente de Capacitação dos Servidores da Justiça Federal
PPC	Programa Permanente de Capacitação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEGE	Secretaria de Gestão de Pessoas
SEI	Processo Administrativo Eletrônico
SP	Estado de São Paulo
SRH	Secretaria de Recursos Humanos
STF	Supremo Tribunal Federal
STJ	Superior Tribunal de Justiça
STM	Superior Tribunal Militar
T&D	Treinamento & Desenvolvimento
TCU	Tribunal de Contas da União
TFR	Tribunal Federal de Recursos
TI	Tecnologia de Informação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TJDFT	Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios
TRF	Tribunal Regional Federal
TRF1	Tribunal Regional Federal da 1ª Região
TRF2	Tribunal Regional Federal da 2ª Região
TRF3	Tribunal Regional Federal da 3ª Região
TRF4	Tribunal Regional Federal da 4ª Região
TRF5	Tribunal Regional Federal da 5ª Região
TST	Tribunal Superior do Trabalho
UC	Universidade Corporativa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO CORPORATIVA: ENTRE CONTEXTOS E FUNDAMENTOS .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Sistema educacional brasileiro e contornos da formação continuada .....</b>	<b>15</b>
<b>1.2 Organizações internacionais e políticas educacionais .....</b>	<b>19</b>
1.2.1 “Aprender a ser”: um panorama mundial da educação em 1972 .....	20
1.2.2 “Educação: um tesouro a descobrir”: um panorama mundial da educação em 1996 .....	33
<b>1.3 Política Educacional e Economia da Educação: da formação profissional à Educação Corporativa .....</b>	<b>43</b>
1.3.1 <i>Gestão do Conhecimento e Educação Corporativa: formação profissional e organizacional .....</i>	<i>45</i>
1.3.2 <i>Educação Corporativa segundo Meister (1994) .....</i>	<i>51</i>
<b>1.4 Educação Corporativa no Poder Judiciário: Escolas Judiciais, de Magistratura e de Servidores .....</b>	<b>58</b>
<b>CAPÍTULO 2 FORMAÇÃO CONTINUADA NA JUSTIÇA FEDERAL DA TERCEIRA REGIÃO .....</b>	<b>62</b>
<b>2.1 Postura metodológica .....</b>	<b>62</b>
<b>2.2 Formação continuada na Terceira Região: Justiça Federal e Tribunal Regional Federal .....</b>	<b>66</b>
2.2.1 <i>Contextualização da Justiça Federal da Terceira Região no Poder Judiciário .....</i>	<i>67</i>
2.2.2 <i>Formação continuada de magistrados .....</i>	<i>70</i>
2.2.3 <i>Formação continuada de servidores .....</i>	<i>90</i>
<b>CAPÍTULO 3 FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO CORPORATIVA NA JUSTIÇA FEDERAL DA TERCEIRA REGIÃO: ENTRE DEBATES E PROPOSTAS .....</b>	<b>111</b>
<b>3.1 Formação continuada de magistrados em debate .....</b>	<b>111</b>
<b>3.2 Formação continuada de servidores em debate .....</b>	<b>113</b>
<b>3.3 Formação continuada de magistrados e servidores: o impacto do Conselho Nacional de Justiça e do Conselho da Justiça Federal em debate .....</b>	<b>115</b>
<b>3.4 Justiça Federal da Terceira Região: uma proposta de Escola Judicial .....</b>	<b>120</b>

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>129</b>

## INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação é a formação continuada na Justiça Federal da 3ª Região, que engloba o Tribunal Regional Federal da 3ª Região e as Seções Judiciárias do Estado de São Paulo e do Estado de Mato Grosso do Sul.

Após a seleção por concurso público, magistrados e servidores submetem-se a processos específicos de estabilidade na carreira que, desde o início, também implicam a participação em ações formativas.

A relevância do estudo dessas ações formativas está associada à qualidade da prestação de serviço oferecida à população atendida: a formação continuada exigida de magistrados e servidores tende a influenciar na apresentação do desempenho esperado.

Acerca da pertinência, a investigação da formação continuada de magistrados e servidores no âmbito selecionado, com maior enfoque a partir de 1989, também possibilita a identificação da postura dos gestores públicos sobre a qualificação de seu corpo funcional.

Quanto à atualidade do tema proposto, a crescente visibilidade dada pela mídia aos juízes federais, especialmente com o desenrolar de operações da Polícia Federal como o Mensalão e a Lava Jato, corrobora a necessidade de pesquisas voltadas à capacitação para a ação social produtiva, a formação de competências e a administração estratégico-educacional desses representantes do Poder Judiciário e, por consequência, de seus quadros funcionais diretos.

Por essa temática, a questão desta pesquisa é: Como se configura a formação continuada na Justiça Federal da 3ª Região, a partir de 1989? Ante tal problema, foram estabelecidos os seguintes objetivos: apresentar essa configuração no âmbito selecionado (objetivo geral) e analisá-la (objetivo específico).

Para tanto, esta pesquisa, com abordagem qualitativa (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013), seguiu o método indutivo (MARCONI e LAKATOS, 2001), nos moldes do estudo de caso (ANDRÉ, 1984; MARTINS e THEÓPHILO, 2009), sendo a coleta de dados decorrente de levantamento histórico-organizacional, de base bibliográfica e documental. Dessa postura metodológica resultou uma dissertação estruturada em três capítulos.

O primeiro capítulo enfoca a formação continuada no contexto educacional contemporâneo das organizações, desenvolvendo-a pela contextualização do processo educacional em nível nacional, em diálogo com diretrizes internacionais que norteiam políticas educacionais públicas e privadas, assim como pela exposição de fundamentos da

Educação Corporativa, reconhecendo-se a sua presença no Poder Judiciário, em seus três formatos: Escola Judicial, de Magistrados e de Servidores.

O segundo capítulo apresenta, conforme a metodologia adotada, a formação continuada na Justiça Federal da 3ª Região, que engloba o Tribunal Regional Federal da 3ª Região e as Seções Judiciárias do Estado de São Paulo e do Estado de Mato Grosso do Sul, a partir de 1989.

O terceiro capítulo discute a formação continuada no objeto selecionado, a partir da análise dessa formação a magistrados e servidores, passando pelo estudo dos impactos do CNJ e do CJF na definição dessas formações, para, na sequência, reconhecer e propor contornos contemporâneos a uma Escola Judicial que atenda às demandas da Justiça Federal da 3ª Região.

De acordo com a contextualização e a fundamentação teórica adotadas, em confronto com os dados obtidos, as considerações finais levam à reflexão sobre a presença da Educação Corporativa (MEISTER, 1999) no órgão selecionado, nos limites então indicados, e sobre sua vinculação à efetivação de objetivos estratégicos nacionais, federais e regionais.

## **CAPÍTULO 1 FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO CORPORATIVA: ENTRE CONTEXTOS E FUNDAMENTOS**

O tema deste capítulo é a formação continuada no contexto educacional contemporâneo das organizações.

Para desenvolvê-lo, inicia-se pela contextualização do processo educacional em nível nacional, abordam-se diretrizes internacionais que norteiam políticas educacionais públicas e privadas, expõem-se fundamentos da Educação Corporativa e a presença desse segmento formativo no Poder Judiciário: Escola Judicial, de Magistrados e de Servidores.

### **1.1 Sistema educacional brasileiro e contornos da formação continuada**

Situar a formação continuada no processo educacional de uma pessoa e como parte integrante das atribuições de uma instituição judiciária requer uma visão preliminar do sistema educacional brasileiro.

Os eixos estruturantes desse sistema, assim como os valores que o sustentam estão estabelecidos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF; BRASIL, 1988).

Para nortear qualquer iniciativa educacional em território brasileiro, pública ou privada, o texto constitucional explicita, no Preâmbulo, os valores vigentes: o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça (CF; BRASIL, 1988).

Quanto aos fundamentos constitucionais (art. 1º, CF; BRASIL, 1988), a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa são os mais integrados à temática educacional. No campo dos direitos sociais, a educação é o primeiro direito nominado no texto constitucional (art. 6º, CF; BRASIL, 1988).

Acerca das competências dos entes federativos, cabe registrar que é competência privativa da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, XXIV, CF; BRASIL, 1988). Ainda que União, Estados e Distrito Federal possam legislar sobre educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação, há alguns limites constitucionais: 1) a competência da União restringe-se a normas gerais; 2) Estados e Distrito Federal podem editar normas gerais enquanto a União não o fizer; 3)

publicadas as normas gerais pela União, elas suspenderão a eficácia das normas estaduais, se estas forem contrárias àquelas (art. 24, CF; BRASIL, 1988).

Em referência ao acesso à cultura, educação, ciência, tecnologia, pesquisa e inovação, o texto constitucional define como sendo da competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios o oferecimento dos meios para tanto (art. 23, V, CF; BRASIL, 1988).

Os contornos da concepção de educação no Brasil e de seu sistema de implantação e funcionamento são dados pela Seção I do Capítulo III, do texto constitucional (arts. 205 a 214 da CF; BRASIL, 1988), ora sintetizados.

Reiterando-a como direito social, a educação é um direito “de todos”, sendo que o seu dever é compartilhado pelo Estado e pela família. A sua promoção e o seu incentivo cabem tanto àqueles que têm o dever de oferecê-la quanto à sociedade em geral. Três resultados são esperados: 1) o pleno desenvolvimento da pessoa; 2) o preparo da pessoa para o exercício da cidadania; e 3) a qualificação da pessoa para o trabalho (art. 205, CF; BRASIL, 1988).

Quando detalhados, os princípios que embasam o ensino brasileiro são:

- 1) condições igualitárias de acesso à escola.
- 2) condições igualitárias de permanência na escola.
- 3) “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;” (art. 206, II, CF; BRASIL, 1988).
- 4) diversidade ideológica e pedagógica.
- 5) oferecimento do ensino tanto por instituições públicas quanto privadas.
- 6) “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;” (art. 206, IV, CF; BRASIL, 1988).
- 7) “valorização dos profissionais da educação escolar” (art. 206, V, CF; BRASIL, 1988), tanto de rede pública quanto de rede privada, mediante garantia legal de planos de carreira. Quanto ao ingresso desses profissionais em rede pública, a seleção deverá ser realizada exclusivamente por concurso público de provas e títulos.
- 8) “gestão democrática do ensino público, na forma da lei;” (art. 206, VI, CF; BRASIL, 1988).
- 9) “garantida de padrão de qualidade;” (art. 206, VII, CF; BRASIL, 1988).
- 10) “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.” (art. 206, VIII, CF; BRASIL, 1988).

Quanto aos níveis educacionais, há dois: a educação básica e a educação universitária. A educação básica é dividida em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. É dever do Estado garantir tanto a oferta do ensino público quanto a sua gratuidade.

A educação básica, obrigatória e gratuita, abrange dos quatro aos dezessete anos de idade. Caso a pessoa não tenha frequentado o estabelecimento de ensino nesse período, o Estado deve garantir a sua formação oportuna (Educação de Jovens e Adultos). (art. 208, CF; BRASIL, 1988).

A educação infantil é oferecida em creches ou pré-escolas, para crianças com até cinco anos de idade. (art. 208, IV, CF; BRASIL, 1988).

A duração prevista do ensino fundamental é de nove anos (dos seis aos quatorze anos de idade), enquanto a do ensino médio é de três anos (dos quinze aos dezessete anos de idade).

Considerando a universalização do ensino fundamental, o constituinte instituiu como dever do Estado a progressiva oferta de ensino médio também gratuito. (art. 208, II, CF; BRASIL, 1988).

Ainda quanto à obrigatoriedade de oferta de rede regular de ensino, há outras condições que a integram, a saber: atendimento especializado para portadores de deficiência; oferecimento de formação educacional no período noturno; “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.” (art. 208, III, VI e VII, CF; BRASIL, 1988).

A fim de contemplar o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, o ensino fundamental terá a fixação de conteúdos mínimos, com o objetivo de se atingir uma formação básica comum (art. 210, CF; BRASIL, 1988). Nele também há a previsão de oferecimento de ensino religioso, pela rede pública, sendo a matrícula facultativa (art. 210, § 1º, CF; BRASIL, 1988).

Quanto à diversidade indígena, há a previsão constitucional de, durante o ensino fundamental regular, haver a concomitância da língua materna de cada tribo com a língua portuguesa, idioma oficial. Ainda na mesma etapa formativa, aos indígenas é permitida a aplicação de processos próprios de aprendizagem (art. 210, CF; BRASIL, 1988).

Em consonância com essas linhas-mestras e com as respectivas distribuições de competências e dotações orçamentárias entre os entes federativos, será estabelecido por lei o plano nacional de educação, com vistas a seis finalidades: 1) erradicar o analfabetismo; 2) universalizar o atendimento escolar; 3) melhorar a qualidade do ensino; 4) formar para o

trabalho; 5) promover a formação humanística, científica e tecnológica; e 6) estabelecer meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (art. 214, CF; BRASIL, 1988).

Com duração de dez anos, dois são os objetivos desse plano: 1) “articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração”; e 2) “definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades.” (art. 214, CF; BRASIL, 1988).

Nesse quadro, ao ensino médio caberá a articulação sistêmica entre a formação da pessoa, do cidadão e do trabalhador, já qualificando esse aprendiz para um trabalho de nível técnico e/ou preparando-o para o nível superior.

Tanto é assim que o próprio texto constitucional prevê a possibilidade de destinação de recurso público para instituições de educação profissional e tecnológica, assim como para universidades, quando da realização de atividades de pesquisa, de extensão, de estímulo e fomento à inovação. (art. 213, § 2º, CF; BRASIL, 1988).

Vinculadas ao princípio de “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, as universidades e as instituições de pesquisa científica e tecnológica são dotadas de autonomia em quatro campos de atuação: 1) didático-científico; 2) administrativo; 3) gestão financeira; e 4) gestão patrimonial. Ambas podem contratar professores, técnicos e cientistas estrangeiros, conforme os limites legais previstos. (art. 207, CF; BRASIL, 1988).

A configuração do ensino superior divide-se em graduação e pós-graduação. A graduação abrange cursos tecnológicos, bacharelados e licenciaturas. A pós-graduação divide-se em *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Por esse panorama do sistema educacional brasileiro e considerando a qualificação para o trabalho, são traçados três contornos gerais para delimitar formação inicial e formação continuada, como seguem.

O primeiro contorno é dado pelo aprendiz que cumpriu a educação básica, sem qualquer especificidade técnica. Isto é, concluiu o ensino médio e foi para o mercado de trabalho sem qualificação técnica. A sua formação inicial é a educação básica, e o que vier após esta deve ser considerado formação continuada.

O segundo contorno é dado pelo aprendiz que cumpriu a educação básica, com alguma especificidade técnica. A sua formação inicial é a educação básica, com ensino médio técnico-profissionalizante. O que vier após esta deve ser considerado formação continuada.

O terceiro contorno é dado pelo aprendiz que cumpriu a educação básica sem qualquer especificidade técnica e concluiu algum curso de ensino superior. A sua formação inicial é a graduação obtida, e o que vier após esta deve ser considerado formação continuada.

Quanto ao exercício profissional regular, está vinculado às normas trabalhistas e ao cumprimento de etapas educativas oferecidas por instituições oficialmente reconhecidas.

Com essas noções do sistema educacional brasileiro e para aprofundar a relação entre processo formativo e qualificação para o trabalho, passa-se à apresentação de diretrizes internacionais que norteiam políticas educacionais públicas e privadas, a fim de se chegar à formação continuada no contexto educacional contemporâneo das organizações.

## **1.2 Organizações internacionais e políticas educacionais**

Respeitados os limites de sua soberania, quando um Estado decide tornar-se membro de uma organização internacional, há a ratificação dos valores e das medidas por ela apregoados.

Assim sendo, ao ratificar a Declaração das Nações Unidas de 1º de janeiro de 1942, o Brasil torna-se um dos Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), assumindo as obrigações inerentes. Aliás, é um dos Membros-fundadores, pois integra o conjunto de cinquenta e um países que participaram de sua configuração inicial, internacionalmente reconhecida a partir da adesão desses signatários, em 24 de outubro de 1945<sup>1</sup>.

Com vistas à garantia da paz pela cooperação intelectual entre as nações, foi criada, em 16 de novembro de 1945, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com competência para as seguintes áreas de atuação: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação<sup>2</sup>.

Por esses limites de competência e pelos objetivos de promoção do desenvolvimento humano e social por uma educação de qualidade, os diálogos interinstitucionais da UNESCO com o Brasil estão mais alinhados às áreas de atuação do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca/historia/>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

A UNESCO, por sua abrangência internacional, é a agência responsável por apresentar, de tempos em tempos, relatórios sobre o estado de implementação e de desenvolvimento do processo educacional nos Estados-membros.

Por suas contribuições à difusão e à consolidação de políticas educacionais que visem à promoção da formação continuada em ambientes escolares e organizacionais, assim como por suas contextualizações remeterem a uma associação entre processo educacional e qualificação para o trabalho, dois relatórios da UNESCO foram selecionados, sendo analisados nos tópicos seguintes.

### *1.2.1 “Aprender a ser”: um panorama mundial da educação em 1972*

Encaminhado ao Diretor-Geral da UNESCO, René Maheu, em 18 de maio de 1972, o relatório intitulado “Aprender a ser” foi o resultado obtido pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, constituída em fevereiro de 1971, a partir de autorização dada ao Diretor-Geral pela Resolução 1131, aprovada na 16ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO, em dezembro de 1970. (FAURE, 1977).

Esse Relatório é acompanhado por dez apêndices, sendo que os seis primeiros referem-se à estruturação e ao registro do funcionamento dessa Comissão, havendo interesse específico pelos Apêndices I (Composição e métodos de trabalho da Comissão) e II (Sugestões relativas ao mandato da Comissão), em razão dos elementos norteadores que indicam para a sua elaboração, bem como detalham um breve perfil dos integrantes da Comissão.

Quanto à composição da Comissão, foram indicados sete integrantes com poderes deliberativos e que respondem pela consolidação apresentada, sob a presidência de Edgar Faure.

Além dos aspectos geopolíticos que envolvem a definição de seus participantes, os breves perfis constantes do Apêndice I já indicam olhares multifacetados sobre a educação, a fim de contemplar os seus aspectos individuais (físicos, cognitivos e psicológicos), sociais, econômicos e culturais. (FAURE, 1977).

À Comissão caberia, precipuamente, “apresentar aos Estados membros os elementos necessários a uma reflexão sobre as estratégias da educação à escala internacional” (FAURE, 1977, p. 381), sendo que o relatório apresentado deveria ser levado “em consideração na

elaboração dos programas futuros da Unesco em matéria de educação.” (FAURE, 1977, p. 381).

Do Apêndice II, destacam-se as cinco diretrizes definidas previamente, a fim de organizar os trabalhos, firmando-se a vinculação entre educação e evolução (“desenvolvimento”):

1<sup>a</sup>) indica o sentido abrangente do termo “educação”: “acção<sup>3</sup> coerente e deliberada com vista à transmissão de conhecimentos, à criação de aptidões, à formação e ao aperfeiçoamento do homem sob todos os seus aspectos e ao longo de toda a sua vida” (FAURE, 1977, p. 383).

2<sup>a</sup>) aponta para a relação complementar existente entre as bases quantitativas (acesso ao sistema educacional) e qualitativas (bases curriculares) da educação. (FAURE, 1977).

3<sup>a</sup>) direciona o exame do desenvolvimento da educação sob o “quadro do desenvolvimento global e integrado” (FAURE, 1977, p. 383).

4<sup>a</sup>) vincula a educação ao desenvolvimento, atuando simultaneamente como fim desse processo desenvolvimentista e como meio para atingi-lo. (FAURE, 1977).

5<sup>a</sup>) volta-se à abrangência do público-alvo a ser analisado, devendo envolver países desenvolvidos e em desenvolvimento. (FAURE, 1977).

Da análise dos resultados, pelo objeto desta dissertação, há o grifo para as “novas” finalidades da educação, a partir do relatório a ser produzido, para atender: 1) à “transformação rápida dos conhecimentos e das sociedades”; 2) às “exigências do desenvolvimento”; 3) às “aspirações do indivíduo”; e 4) aos “imperativos da compreensão internacional e da paz” (FAURE, 1977, p. 384).

Efetivamente, os trabalhos da Comissão iniciaram em março de 1971 e findaram em 18 de maio de 1972, quando Edgar Faure apresenta, por carta, o relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação ao Diretor-Geral da UNESCO, René Maheu.

Dessa carta, os quatro postulados adotados pela Comissão dialogam com os trechos destacados dos Apêndices I e II. Sejam vistos um a um:

Quatro postulados podem resumir a atitude que assumimos à partida: o primeiro, que constitui a própria justificação da tarefa empreendida, é o da existência duma comunidade internacional que, sob a diversidade de nações e de culturas, das opções políticas e dos níveis de desenvolvimento, se exprime pela unidade de aspirações, de problemas e de tendências e pela convergência para um mesmo destino. O seu corolário é, para além das divergências e dos conflitos transitórios, a solidariedade fundamental dos governos e dos povos. (FAURE, 1977, p. 10).

<sup>3</sup> Grafia conforme edição portuguesa (FAURE, 1977, p. 383).

A solidariedade tem por uma de suas bases a empatia. Esta, sendo precipuamente desenvolvida pela vivência *in loco* ou pela sensibilização pela educação, por si só já justificaria um estudo dessas proporções entre os Estados-membros. Além disso, reconhece-se, expressamente, que há unidade na diversidade. Eis um dos aspectos mais transformadores do processo de formação educacional permanente ou, em outras palavras, ações formativas ao longo de toda a vida.

O segundo postulado reconhece a democracia como regime de governo retroalimentado pela educação, sendo que esta deve ser objeto frequente de reflexão acerca das formas de acesso, dos seus objetivos e processos de ensino e aprendizagem. (FAURE, 1977).

O terceiro postulado enfatiza o contexto desenvolvimentista como forma de realização pessoal e nacional, “a expansão integral do homem em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e compromissos: indivíduo, membro duma família e duma colectividade<sup>4</sup>, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos.” (FAURE, 1977, p. 10).

O último postulado aponta para uma formação educacional global, permanente, revisada periodicamente, atualizada, em constante crítica identitária:

O nosso último postulado é o de que a educação para formar este homem completo, cujo advento se torna mais necessário à medida que coacções sempre mais duras separam e atomizam cada ser, terá de ser global e permanente. Trata-se de não mais adquirir, de maneira exacta, conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de “aprender a ser”. (FAURE, 1977, p. 10)

Em 29 de maio de 1972, também por carta, o Diretor-Geral da UNESCO acusa o recebimento do relatório ao Presidente da Comissão. Dessa carta, três aspectos são destacados, como seguem.

O primeiro aspecto é o da consistência do inédito inventário realizado, definidor de uma “concepção global da educação de amanhã” (FAURE, 1977, p. 13).

O segundo aspecto é o da ratificação da educação ao longo da vida, do contexto desenvolvimentista e da plena realização dos atores envolvidos: “uma educação coextensiva à vida, não só aberta a todos, mas vivida por cada um e visando simultaneamente o desenvolvimento da sociedade e o pleno desabrochar do homem.” (FAURE, 1977, p. 13).

---

<sup>4</sup> Grafia conforme edição portuguesa (FAURE, 1977, p. 10).

O terceiro aspecto é o de reconhecimento do relatório como orientador para entidades internacionais, governos e comunidades, no processo de planificação de sistemas e processos educacionais.

Publicado, ainda em 1972, o Relatório contém um preâmbulo do Presidente da Comissão, Edgar Faure, subdividido em seis tópicos, como seguem:

- I – Educação e destino do homem
- II – A revolução científica e técnica. Educação e democracia
- III – A mutação qualitativa. A motivação e o emprego
- IV – Instituição escolar e cidade educativa
- V – Os instrumentos da transformação
- VI – A cooperação internacional (FAURE, 1977, p. 455).

Duas considerações iniciais acerca desses tópicos: permanecem válidos para um relatório que fosse produzido hoje (2018) e, como não poderia deixar de ser, dialogam com as atribuições da UNESCO, com as diretrizes dos trabalhos da Comissão (Apêndices I e II), e com os quatro postulados, aprofundando-os.

Para que se verifique esse diálogo com a atualidade, é necessária a análise desses tópicos.

Faure (1977) inicia o primeiro tópico, “Educação e destino do homem”, colocando a educação como um problema a ser resolvido a curto, médio e longo prazo, bem como destaca o engajamento da UNESCO no aspecto político que envolve um sistema educacional.

O descompasso entre o sistema educacional vigente e as aspirações juvenis é a questão posta na sequência. Faure (1977), nesse trecho, deixa implícitos os reflexos dos movimentos de 1968, que ainda se fazem presentes no século XXI, sejam por políticas de cotas ou por políticas afirmativas.

Faure (1977) se encaminha para pontuar a necessidade de uma “revisão dilacerante” do processo educacional, descrevendo um contexto similar ao atual, posto que enfatiza “um desemprego de qualidade”, na medida em que o mercado de trabalho não consegue absorver o número de diplomados, nas respectivas áreas de formação. Esse fato levaria ao comprometimento da integridade física e psicológica do indivíduo, assim como da coesão social.

Ao iniciar o segundo tópico, “A revolução científica e técnica. Educação e democracia”, Faure justifica a necessidade dessa “revisão dilacerante” ante o ineditismo do cenário de 1972, que aprofunda e expõe as relações entre sistema produtivo, configuração estatal e sistema educacional, sem que o processo causal resulte claro: “os progressos da

educação acompanham os da economia, e, por consequência, a evolução das técnicas de produção, sem que seja sempre fácil distinguir as causalidades respectivas na complexidade das interações.” (FAURE, 1977, p. 20).

Inclusive porque diante de uma “revolução científico-técnica”, todo o processo educacional é levado a questionar e reequilibrar suas forças estabilizadoras e renovadoras. Ainda que as instituições, por seu estabelecimento, tendam a ser conservadoras, a própria educação tem uma natureza transformadora, provocadora nessas mesmas organizações, propondo novas demandas ou reivindicações. (FAURE, 1977).

Novamente, em considerações aplicáveis ao contexto atual, Faure relaciona a revolução científico-técnica à produção e difusão do conhecimento, à formação educacional, aos meios de comunicação de massa, à cibernética, na medida em que assinala o acesso espontâneo e permanente à informação em formatos inéditos, temporais e espaciais, colocando em xeque a “relação oferta-procura entre os três domínios da educação, da economia e dos direitos políticos” (FAURE, 1977, p. 22).

O encaminhamento dessa junção Educação-Economia-Estado e revolução científico-técnica é solucionado, segundo Faure (1977), por um sujeito ativo no seu próprio processo de ensino e aprendizagem, assim como no seu processo de engajamento social, por um sujeito que busque exercer efetivamente o ser, sendo capaz de problematizar, decidir e responsabilizar-se.

Essa apropriação gradativa do constituir-se como ser coloca a educação no plano político, em que se há de conciliar, a cada ação educativa, uma formação humanista ao avanço científico-tecnológico. Segundo a Comissão,

é preciso ainda que dentro de toda a acção educativa a atenção se dirija:  
 - sobre uma concepção comum que se poderia qualificar de *humanismo científico*. Uma concepção *humanista*, porquanto coloca no centro das suas preocupações o homem e sua realização total, concebida como uma finalidade; uma concepção *científica* pelo modo como o conteúdo do humanismo ficará definido – e assim enriquecido – por tudo o que a ciência continuará a dar-nos de novo no domínio do conhecimento sobre o homem e sobre o mundo;  
 - sobre a *tecnologia*, ou seja, a aplicação sistemática da ciência e, duma maneira geral, do conhecimento organizado, em tarefas práticas e concretas, permitindo ao homem não só a melhor compreensão dos processos objetivos que o envolvem, mas sobretudo maior garantia de eficácia da sua acção global. (FAURE, 1977, p. 25, grifos do autor).

Por fim, já em 1972, Faure conclui esse tópico assinalando o caráter essencial de se unir ciência, tecnologia e processo educativo, para crianças, jovens e adultos, para auxiliá-los no desenvolvimento do “espírito científico” (FAURE, 1977, p. 26).

Para discutir a transição de contextos pré-tecnológicos e elitistas para tecnológicos e universais, Faure (1977) desenvolve o terceiro tópico, “A mutação qualitativa. A motivação e o emprego”, retratando os sistemas educacionais nesses contextos e indicando uma dinâmica de mudança.

Segundo os dados coletados, os sistemas educacionais presentes em países desenvolvidos tendem a ser reproduzidos em países em desenvolvimento e a reproduzirem as mesmas distorções: metodologia pré-tecnológica de ensino e recrutamento social elitista.

Dessas distorções resultam exclusão tecnológica e inserção social seletiva, na medida em que os mais escolarizados conseguem posições sociais superiores.

Para resolvê-las, a dinâmica de mudança deve ocorrer em movimento único: promover um sistema educacional tecnológico e universalizante (“amplamente popular”; FAURE, 1977, p. 27).

Na sequência, Faure (1977) situa a centralidade da motivação no processo educativo, reconhecendo a predominância da motivação extrínseca (empregabilidade) sobre a intrínseca (vontade de saber).

Ao registrar, em 1972, a frustração de parte dos graduados por terem fundado sua motivação em aspectos externos, acreditando que o diploma asseguraria um emprego correspondente e conforme as qualificações recebidas, e ao verificar que isso não é prática corrente, Faure (1977, p. 29) constata que o sistema educacional baseado no binômio Política-Economia não se sustenta, havendo a necessidade de uma revisão urgente, para que a motivação intrínseca seja a base de uma formação permanente: “O ensino democrático moderno precisa de ser reanimado pela motivação natural que leva o homem ao conhecimento, e, ao mesmo tempo, é necessário que se desminta o automatismo diploma-emprego que a economia de muitos países [...] não poderá garantir.”

Para que essa “motivação natural” seja devidamente estimulada, cabe ao sistema educacional conciliar teoria, técnica e prática, trabalhos intelectual e manual, em contexto cotidiano e conforme o desenvolvimento físico-cognitivo-psicológico discente, a fim de consolidar o processo educacional como humanizante. (FAURE, 1977).

Nesse contexto, até para que a mesma tríade (teoria, técnica e prática) se intensifique, torna-se necessária uma transição da centralidade do ensino para a aprendizagem, com enfoque nas metodologias ativas, de forma a desprivilegiar o acúmulo de conhecimento adquirido e a priorizar o “aprender a aprender” (FAURE, 1977, p. 29).

Quanto à duração dos estudos e à articulação das práticas profissionais com os conteúdos desenvolvidos em nível superior, Faure também constata a necessidade de revisão,

tornando-os mais curtos e mais adequados às demandas do mercado de trabalho. Ainda que o delineamento das paridades entre formação educacional-acadêmica e atividades profissionais seja uma “tarefa espinhosa” (FAURE, 1977, p. 31), especialmente em contextos econômicos dinâmicos, os agentes educacionais devem estimular o “aprender a aprender”.

Ao constatar, cada vez mais, a insuficiência do sistema formal de ensino frente às necessidades impostas pelo mercado de trabalho atual, tanto o “aprender a aprender” quanto a formação permanente permanecem válidos, assim como continuam a ratificar o “vir a ser” da existência humana, outrora enfatizado pela Comissão:

O fim da educação é permitir ao homem ser ele próprio “vir a ser”.  
Em relação ao emprego e ao progresso econômico, o fim da educação deveria ser não só preparar jovens e adultos para um ofício determinado para a vida como melhorar também a mobilidade profissional e suscitar um permanente desejo de aprender e de se formar. Em resumo, sem renúncias à expansão educativa, convém reconsiderar seriamente os objetivos, as modalidades e as estruturas da educação. (FAURE, 1977, p. 31-32).

Com essas ponderações, em que a expansão do próprio conceito de sistema educacional se impõe, Faure sustentará que “é preciso aproximar a escola da vida” (1977, p. 32), propondo a noção de “cidade educativa”, temas desenvolvidos no quarto tópico, “Instituição escolar e cidade educativa”.

Valendo-se das mudanças contextuais já assinaladas nos tópicos anteriores, Faure (1977) registra, novamente, o deslocamento de metodologias passivas para ativas, com ênfase crescente na apropriação do sujeito por seu próprio processo de aquisição de conhecimento, em direção ao autodidatismo e em constante aprimoramento reflexivo.

Diante da conjuntura que ora já se apresentava complexa, Faure (1977, p. 32) defende as iniciativas extraescolares, como que a iniciar um processo de reconhecimento, oficial e internacional, do que se configuraria como Educação Corporativa: “A educação extra-escolar oferece uma ampla gama de possibilidades, que devem utilizar-se de maneira produtiva em todos os países.”

Na sequência desse fragmento, Faure propõe uma conceituação para “escola” que já abarca os ambientes organizacionais extraescolares, principalmente se considerados os itinerários formativos ora em voga, que não deixam de constituir um sistema de “ensino metódico”:

Todavia, tanto no presente como no futuro, a escola, quer dizer, todo o organismo concebido para dispensar um ensino metódico à geração ascendente, é e será o *factor decisivo* da formação dum homem apto a contribuir para o desenvolvimento

da sociedade, a tomar uma parte activa na vida, quer dizer, validamente preparado para o trabalho. (FAURE, 1977, p. 32-33, grifo do autor).

Sejam pertencentes ao sistema formal ou informal de educação, diante do volume de informações e das reflexões e decisões exigidas no cotidiano, a questão que se impõe é a de concepção da instituição educativa que se quer oferecer e que se faz necessária à atual conjuntura: “bem concebida”, com “ensino organizado”, que propicie “a aquisição de conhecimentos, de aptidões e de práticas sistematizadas.” (FAURE, 1977, p. 33).

Para dar conta desse desafio, as instituições educativas aliam-se à formação permanente e à cidade educativa, sendo essa tríade amalgamada pela transição de ensino para educação, bem como pela transição de educação para aprendizagem, processos que fazem do sujeito, novamente, o agente de seu próprio percurso formativo. Na revisão dos sistemas de ensino, centrados na reprodução dos conhecimentos adquiridos e no elemento estabilizador, há o deslocamento para os sistemas educacionais, centrados na ação política da apropriação do conhecimento e de si, mobilizando elementos estabilizadores e transformadores, movimentação que resulta na centralidade da aprendizagem, pois o aprendiz assim o será por toda a vida e perante todas as suas vivências, reinventando-se e renovando-se. (FAURE, 1977).

Esse percurso constante de “aprender a aprender” passa também, segundo Faure e a Comissão (1977), pela inclusão das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) no processo educativo de formação permanente, conforme desenvolvido no quinto tópico, “Os instrumentos da transformação”.

Quanto ao sexto tópico, “A cooperação internacional”, Faure e a Comissão (1977) registram a sua insuficiência, nos termos então praticada, bem como reconhecem a necessidade de valorização do pluralismo cultural.

Finalizando o preâmbulo, Faure propõe uma síntese reflexiva que procura aliar funções educativas intrínsecas e extrínsecas à cultura e ao “novo homem”, o *Homo concors* que se aglutina, concomitantemente, ao *Homo sapiens* e ao *Homo faber*: “O conhecimento não chega para constituir a cultura. [...] Não basta reunir o *Homo sapiens* e o *Homo faber*, é ainda necessário que ele se sinta em harmonia com os outros e consigo próprio: *Homo concors*.” (FAURE, 1977, p. 40).

Após esse preâmbulo, o Relatório propriamente dito é apresentado em três partes: “O que se verifica”; “Perspectivas para o futuro”; e “Para uma cidade educativa”. Como se vem procedendo, os pontos ou fragmentos destacados dessas partes guardam relação com o tema desta dissertação (a formação continuada no campo da Educação Profissional).

Na primeira parte, “O que se verifica”, a Comissão apresenta, em três capítulos e um epílogo, uma retrospectiva do quadro educacional mundial e uma consolidação das noções acerca da educação até 1972.

Uma das teses do Relatório é a vinculação do contexto histórico à evolução educacional:

Mas verificamos que uma das conclusões, para não dizer uma das teses, do presente relatório é a de que o passado exerce poderosas influências sobre a educação; com efeito, por um lado, a evolução da educação é função da evolução histórica das sociedades, por outro, contém numerosos vestígios de períodos findos; enfim, o tempo permitiu-lhe que contribuísse para fazer a história, preparando-a. (FAURE, 1977, p. 43).

Esse caráter de inconclusão e de permanente atualização da História e da Educação são mais perceptíveis, segundo a Comissão, em nações democráticas. Mas, assim como as modificações estruturais em educação também tendem a ser lentas, o valor democrático também se encontra em processo de implantação, mesmo que reconhecido há séculos:

Ao proclamar, há um quarto de século, que o homem tem direito à educação, as Nações Unidas avalizaram um ideal democrático nascido vários séculos antes, do qual a realização continua entretanto em inúmeros lugares a ser travada por condições parecidas às que existiam na época em que foi enunciado. (FAURE, 1977, p. 52).

Essa lentidão, guardadas as devidas proporções temporais e com o acesso crescente às TICs, vem sendo revista, obrigando as diversas organizações que têm a educação como atividade central a reverem, com maior frequência, sua adequação às necessidades laborais e pessoais que se colocam em dado momento.

Assim como, em 1972, já se registrava uma rejeição por várias sociedades a produtos da educação, diante de sua insuficiência para suprir demandas econômico-sociais e aspirações pessoais, tanto quanto para qualificar grupos populacionais oriundos de fluxos migratórios dos espaços rurais para os urbanos, muitos sem qualquer contato anterior com alguma etapa dos setores secundário ou terciário da economia, no mesmo período, políticas educativas com vistas a uma “escolarização universal” (FAURE, 1977, p. 86) já reconheciam e deveriam reconhecer as iniciativas que dariam contornos à Educação Corporativa, sendo então descritas como “potências extra-escolares” (FAURE, 1977, p. 87), exemplificadas por atividades de preparação, formação ou aprimoramento profissional: programas educativos transmitidos por rádio e televisão, programas de alfabetização de adultos, universidades populares, cursos por correspondência, estágios, seminários.

A junção complementar entre contexto escolar e extraescolar também emerge da própria visão educacional dos anos 1970, assim como pontua uma das razões de destaque da Educação Corporativa nas décadas seguintes: o descompasso do sistema educacional estruturado evidencia a necessidade de soluções mais rápidas e consistentes pelas organizações produtivas e em regime de concorrência, instituições que reconhecem a lacuna no sistema formal de ensino e veem na formação permanente de seus colaboradores uma tentativa de superação dos desafios impostos pela realidade circundante e um diferencial estratégico.

Em outras palavras, ao retratar a educação como produto e fator da sociedade, a Comissão reconhece os esforços realizados para a ampliação quantitativa do acesso ao sistema educacional e reafirma as questões qualitativas deste: “relação entre a educação e a sociedade, entre a educação e o educando, entre a educação e o saber, entre os fins declarados e os fins realizados. A educação é, ao mesmo tempo, um mundo em si e reflexo do mundo.” (FAURE, 1977, p. 111).

Mais uma vez, já em 1972, reconhecia-se a complexidade do “fazer educacional”, traço que outrora marcava os países desenvolvidos e, principalmente com as TICs e com a globalização, passaria a marcar, de forma crescente, a maioria dos países em 2018. Esse reconhecimento de um fenômeno complexo tanto legitima o processo de repensar continuamente a educação quanto evidencia as suas insuficiências diante das mudanças contextuais.

Essa complexidade também passa pela atualização da relação professor-aluno, pela valorização da atividade discente, enfatizando-se o papel colaborativo do docente na mediação entre conhecimento e aprendizagem, que deixa ao educando o protagonismo na realização de atividades produtivas e criativas. (FAURE, 1977).

De acordo com a Comissão, além de uma relação docente mediadora, a democratização da educação inclui extrapolar o binômio educação – escola, sendo necessário à sociedade ampliá-lo para incorporar “*os seus meios de produção e de transporte, os seus múltiplos modos de comunicação, e a massa organizada, diversificada e articulada de seus cidadãos livres.*” (FAURE, 1977, p. 147, grifo do autor).

A passagem para o paradigma da “formação permanente” implica a ampliação do olhar sobre o público do processo de ensino e aprendizagem (de crianças e adolescentes para jovens e adultos) e sobre a duração do período formativo (de níveis educacionais definidos a uma formação ao longo de toda a vida). Ainda que a formação seja permanente, havendo a

necessidade de um reconhecimento oficial, estará caracterizada a “*educação iterativa, constituída por períodos sucessivos e descontínuos.*” (FAURE, 1977, p. 194, grifo do autor).

Tanto a educação deve ser permanente que a sua continuidade deve acompanhar o próprio “processo do ser”. Sujeito, contexto e objeto em diálogo constante e em reformulações reflexivas:

*Assim, a educação permanente torna-se a expressão duma relação compreendendo todas as formas, expressões e momentos do acto educativo.*

A partir de agora, a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um *processo do ser* que, através da diversidade das suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. A ideia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço duma aprendizagem constante tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza, que é ser global e permanente, e ultrapassa os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos. (FAURE, 1977, p. 225, grifo do autor).

A amplitude que a Comissão de 1972 atribui à ação educativa condiciona o “processo do ser” a uma “escola do futuro” e a uma “formação permanente” em uma “cidade educativa”, o que levaria a uma necessária “revolução cultural”: pelo lado do Estado, uma educação desenvolvida por um conjunto coordenado de setores estruturalmente integrados, oferecida de modo universal e contínuo; pelo lado da pessoa, uma educação “total e criativa”, “individualizada e autodirigida”. “Será o suporte e o animador da cultura, tanto como o motor da promoção profissional. Este movimento é irresistível e irreversível. É esta a revolução cultural do nosso tempo.” (FAURE, 1977, p. 249).

Com essas considerações, a Comissão chega à terceira e última parte do Relatório, intitulada “Para uma cidade educativa”. Por sua maior aderência ao objeto desta dissertação, o detalhamento de vários aspectos apontados no documento se faz necessário, a fim de facilitar o esclarecimento dos elementos estratégicos, políticos e pedagógicos que antecedem e integram a instituição de uma Escola Corporativa.

Para se chegar a uma “cidade educativa” é necessário que haja uma articulação entre todos os atores envolvidos, passando, necessariamente, pela implantação de políticas educacionais nacionais, que levem em consideração um projeto integrativo e colaborativo com os demais países.

Por refletir opiniões políticas, tradições, valores e expectativas de uma nação, a fixação de uma política de educação é uma questão de soberania nacional. Por ser assim, a

formulação de uma “política educativa” (FAURE, 1977, p. 256) é resultado de um processo com três etapas: 1ª) alinhamento dos objetivos educativos com os objetivos globais; 2ª) dedução dos objetivos da educação pelas finalidades da política geral; e 3ª) garantia de alinhamento dos objetivos educativos com os objetivos dos demais setores da economia nacional.

A estruturação de uma política educacional, segundo o Relatório, deve observar a seguinte sequência:

1. Fixação dos objetivos gerais, “de ordem espiritual, filosófica e cultural, reflectindo uma certa concepção do homem”. (FAURE, 1977, p. 256).

2. Indicação dos objetivos políticos, “correspondendo às grandes opções da comunidade nacional”. (FAURE, 1977, p. 256).

3. Apresentação de objetivos socioeconômicos, considerando-se os fins de uma dada sociedade e de seu projeto de desenvolvimento.

4. Enumeração de “vastos objetivos educativos” (FAURE, 1977, p. 256), de forma a indicar as orientações gerais para o sistema educativo que se quer implantar, de tal modo a se conjugar com os objetivos extraescolares.

5. Estabelecimento de “objetivos propriamente educativos, traduzindo as orientações fixadas aos diferentes tipos e aos diferentes níveis de instituição e de ação do sistema educativo.” (FAURE, 1977, p. 257).

6. Determinação da prioridade de cada objetivo fixado.

7. Inscrição desses objetivos “num conjunto articulado” (FAURE, 1977, p. 257).

Superado o nível político, chega-se ao nível estratégico, composto por três elementos: 1º) elemento combinatório (“organização de elementos reunidos num conjunto coerente”; FAURE, 1977, p. 257); 2º) elemento probabilístico (previsão de “qualquer contingência no desenvolvimento dos acontecimentos”; FAURE, 1977, p. 257); 3º) elemento voluntarista (“vontade de fazer face ao acaso e de dominá-lo”; FAURE, 1977, p. 257). “A estratégia tem por objeto traduzir a política num conjunto de decisões condicionais, determinando os actos a realizar em função das diferentes situações que podem apresentar o futuro.” (FAURE, 1977, p. 257).

Na terminologia do Relatório (1972), a estratégia articula a “explicação da política” (FAURE, 1977, p. 257) e a “metodologia da planificação” (FAURE, 1977, p. 257), detalhando os planos operacionais e seus meios de execução.

Aplicando essas noções à política educativa, o Relatório (1972) apresenta as três características de uma estratégia educativa: 1ª) global (“envolver o conjunto das formas e dos

níveis de educação”; FAURE, 1977, p. 258); 2ª) integrada (a outros “sistemas de objetivos políticos, sociais e económicos, onde a educação entra tanto como elemento constitutivo como subordinado”; FAURE, 1977, p. 258); 3ª) “razoavelmente” longa (“em relação à cadência provável da evolução das opções políticas”; FAURE, 1977, p. 258).

Quanto à sua planificação, levando-se em conta a simultaneidade das forças de conservação e de inovação, a estratégia deve ser “determinada” (FAURE, 1977, p. 258), ao estabelecer seus elementos fixos, e “dinâmica” (FAURE, 1977, p. 258), ao permitir a incorporação de novos elementos.

Por esse raciocínio, pelo diálogo constante entre contextos, políticas e níveis organizacionais, a “formação permanente” em uma “cidade educativa” também implica “novas estratégias da educação” que possibilitem a instalação de uma “empresa educativa”: “[As novas estratégias de educação] Devem compreender a educação como um empreendimento que excede o quadro dos estabelecimentos escolares e universitários e invade as instituições que a constituem.” (FAURE, 1977, p. 263).

Adiante, no Relatório (1972), ao enumerar princípios, a Comissão destacará, no nono princípio, o “papel educativo das empresas”: “*A noção de educação permanente, no verdadeiro sentido do termo, implica que as empresas estejam na posse de amplas funções educativas.*” (FAURE, 1977, p. 293, grifo do autor).

Na “Recomendação” desse princípio, uma síntese para “integrar os estabelecimentos de ensino na comunidade à definição das obrigações das empresas na formação da mão-de-obra e dos quadros técnicos” (FAURE, 1977, p. 268), e para o “desenvolvimento harmonioso de todos os elementos do processo educativo – conhecimentos, compreensão, atitudes e aptidões – à preocupação de tomar principalmente em consideração os aspectos afectivos e de carácter da personalidade” (FAURE, 1977, p. 269):

Importa preencher o fosso que subsiste demasiadas vezes entre os estabelecimentos de ensino e as empresas tanto públicas como privadas, que constituem um elemento primordial do sistema global da educação: o seu papel não deveria limitar-se à formação de operários, mas alargar-se, na medida do possível, à formação de técnicos e à investigação. (FAURE, 1977, p. 294).

Esse “preenchimento” torna-se ainda mais complexo quando associado à própria dinâmica organizacional, que deve sistematizar a sua operacionalização, mantendo a regularidade do seu funcionamento, mas permitindo uma gradação da responsabilização no processo executório, com abertura para inovações. (FAURE, 1977).

Por essas considerações, o Relatório de 1972 da UNESCO oferece o primeiro panorama internacional sobre a educação após o fim da Segunda Guerra Mundial (1945), registrando a vinculação entre desenvolvimento das nações e sistemas educacionais, bem como a necessidade de o processo educacional, entre outros objetivos, levar o sujeito a inserir-se de modo produtivo na sociedade, ora num contexto de crescente urbanização e industrialização.

Como já declarado, sendo o Brasil integrante da ONU, essas diretrizes devem ser consideradas em suas políticas educacionais, ainda que respeitados os limites da soberania nacional.

A próxima divulgação e publicação de um documento nesses moldes ocorre em 1996, sob o título “Educação: um tesouro a descobrir”, também conhecido como “Relatório Delors”, objeto do próximo tópico.

### *1.2.2 “Educação: um tesouro a descobrir”: um panorama mundial da educação em 1996*

Passados vinte e quatro anos, desde a publicação de “Aprender a ser” (1972), agora sob a presidência de Jacques Delors, torna-se público, em 1996, “Educação: um tesouro a descobrir”, com o subtítulo: “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”.

A própria dinâmica dos trabalhos da Comissão de 1996 já evidencia uma modificação profunda na composição dos atores presentes no novo cenário internacional, seja pela diferença de prazo entre os levantamentos realizados, seja pelo número de integrantes envolvidos. Enquanto o “Relatório Faure” foi consolidado em praticamente quatorze meses, e a Comissão foi composta por sete integrantes, o “Relatório Delors” demandou cerca de trinta e quatro meses, e sua Comissão foi constituída com quinze integrantes.

Além dessas diferenças, enquanto a instalação da Comissão de 1972 ocorreu em poucos meses, a de 1996 levou mais de um ano. Os aspectos regulatórios e de registro formal dos trabalhos da Comissão de 1996 constam do apêndice.

No mesmo apêndice, destacam-se os desafios da Comissão diante da diversidade de contextos e de concepções educacionais, bem como a necessidade de delinear e definir seis “pistas de reflexão e de trabalho” sobre o processo educativo (DELORS, 1998, p. 269): 1ª) educação e cultura; 2ª) educação e cidadania; 3ª) educação e coesão social; 4ª) educação, trabalho e emprego; 5ª) educação e desenvolvimento; 6ª) educação, investigação e ciência.

Para investigar o funcionamento dos sistemas educativos, três temas transversais complementaríamos essas “pistas”: 1º) tecnologias da comunicação; 2º) professores e processo pedagógico; 3º) financiamento e gestão.

Ainda no apêndice, são elencados os seis princípios norteadores do trabalho da Comissão, ora sendo destacados dois deles, em razão de sua maior vinculação ao objeto em estudo e à Educação Corporativa.

Quanto à educação formal e não-formal, a sua utilidade e a sua universalização são os nortes: “deve ser útil à sociedade, funcionando como um instrumento que favoreça a criação, o progresso e a difusão do saber e da ciência, e colocando o conhecimento e o ensino ao alcance de todos.” (DELORS, 1998, p. 274).

Quanto à política de educação, deve dirigir-se por três critérios: equidade, pertinência e excelência. A ciência desses critérios deve acompanhar tanto os responsáveis pelo planejamento quanto pela prática educacional. (DELORS, 1998).

Como se deduz, os espaços extraescolares são reconhecidos como formativos e seus agentes também estão sujeitos aos critérios que embasam a política educacional.

Em continuidade ao diálogo com os documentos anteriores da UNESCO, no prefácio intitulado “A educação ou a utopia necessária”, Delors (1998), ao desenvolver os quatro pilares da educação (aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser), assim relaciona este último ao “Relatório Faure”:

Finalmente e acima de tudo, aprender a ser. Era este o tema dominante do relatório Edgar Faure, publicado em 1972 sob os auspícios da UNESCO. As suas recomendações continuam a ter grande atualidade, dado que o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo. E ainda, por causa de outra exigência para a qual o relatório chama a atenção: não deixar por explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano. Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador... e não pretendemos ser exaustivos. O que só vem confirmar a necessidade de cada um se conhecer e compreender melhor. (DELORS, 1998, p. 20).

Justamente esse exercício de autoconhecimento, mediado pela autonomia e pelo discernimento individual, aliado ao convívio social e à adesão às práticas educativas, será uma das ferramentas mais úteis para o enfrentamento das disparidades trazidas pela globalização.

Delors (1998, p. 39) mantém a terminologia de Faure (1972) para mencionar os “polos de dinamismo”, reconhecendo-os como aglutinadores na formação de redes científicas e

tecnológicas, agregando centros de pesquisa e grandes empresas, com acesso à produção e difusão do conhecimento. A disparidade pela globalização decorre da exclusão da participação daqueles que não tenham os meios necessários para pertencer a esses polos: informação ou meios de financiamento. E esse quadro se agrava em países mais pobres.

Um outro aspecto que adquiriu maior relevo nas últimas décadas e que traz implicações ao convívio social pacífico é o das migrações. Esses movimentos migratórios, potencializados também pela globalização, têm levado o sistema educacional formal e as instituições extraescolares a priorizarem o ensino de línguas, inclusive por entenderem que extrapolar o domínio da língua materna pode funcionar como uma “complementação identitária”. (DELORS, 1998).

O diálogo entre línguas pode minimizar eventuais conflitos multiculturais e práticas xenofóbicas, potencializando o “aprender a conviver”, assim como pode auxiliar o indivíduo a deslocar-se com mais facilidade entre contextos menos favoráveis e, com esse arcabouço, propor uma dialética mais ampla para a dualidade do “nós versus eles” e para a superação existencial da “sensação de vertigem”: “o medo das catástrofes e conflitos que podem atingir a sua integridade; um sentimento de vulnerabilidade perante fenômenos como o desemprego, devido à alteração das estruturas laborais; ou a impotência generalizada, perante uma mundialização em que podem participar, apenas, alguns privilegiados.” (DELORS, 1998, p. 46).

Pela proposta da Comissão, o enfrentamento das questões conflituosas continua se dando pela educação, agora com vistas à promoção de um “novo humanismo” (DELORS, 1998, p. 49), aplicável aos diversos contextos educacionais, consistente na valorização da ética, do conhecimento das culturas e de seus valores espirituais, partilhando-os em direção a um projeto de cooperação internacional. Nesse mesmo trecho, há uma crítica da Comissão à globalização, na medida em que foram priorizados os aspectos econômicos ou tecnicistas.

Para que esse “novo humanismo” progrida, há a necessidade contínua de reforço à coesão social, aos espíritos de nação e de pertencimento, missão que deve ser absorvida pela educação e pela “cidade educativa”. A educação é definida “como veículo de culturas e de valores, como construção de um espaço de socialização, e como cadinho para preparação de um projeto comum.” (DELORS, 1998, p. 51).

A ênfase da Comissão à coesão social reforça o caráter político do processo educacional. A crise social presenciada no contexto de elaboração desse Relatório reforça esse traço constitutivo da educação, na medida em que, por ela, podem ser enfrentados diversos fatores de desintegração comunitária: migrações, êxodo rural, desmembramento das

famílias, urbanização desordenada, marginalização, violência, criminalidade, conflitos interétnicos. (DELORS, 1998).

Ante tais considerações, fica evidente a necessidade de uma “educação para o pluralismo” (DELORS, 1998, p. 58), que reforce as atividades investigativas, interpretativas e tendentes a uma formação humanista mais ampla, que contemple as Ciências Sociais e Humanas. A Comissão destaca os estudos em níveis nacionais e internacionais da Filosofia e da História. (DELORS, 1998).

Essa formação pluralista passa pela realização individual e coletiva do “projeto de sociedade” que se quer, pelo reconhecimento dos papéis sociais a que cada sujeito é chamado a desempenhar. Estimulando o colaborativo e o convívio, o sistema educativo deve preparar o indivíduo para o desempenho desses papéis:

A educação não pode contentar-se em reunir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve, também, responder à questão: *viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê?* E dar a cada um, ao longo da vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade.

O sistema educativo tem, pois, por missão explícita ou implícita, preparar cada um para este papel social. Nas sociedades complexas atuais, a participação em projetos comuns ultrapassa em muito a ordem do político em sentido estrito. É de fato no dia-a-dia, na sua atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros. Há, pois, que preparar cada pessoa para esta participação, mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipe na escola. (DELORS, 1998, p. 60-61, grifo do autor).

Essa busca pela coesão social fundada num “projeto de sociedade” com sujeitos de formação multidisciplinar torna-se ainda mais premente diante de “sociedades da informação”, em que o volume de dados é cada vez maior e o acesso é mais facilitado, pelas TICs. (DELORS, 1998).

Nesse ponto, a Comissão reconhece na “revolução tecnológica” (DELORS, 1998, p. 64-65) um dos fatores de promoção e configuração da modernidade, posto que provoca novas formas de socialização, redefinindo noções de tempo e espaço, regimes de trabalho, bem como externa suas preocupações com o crescente “mundo virtual” e suas implicações nos processos de aprendizagem, de convivência ou isolamento social, de percepção da realidade, para crianças e adolescentes.

Associando “polos de desenvolvimento”, globalização, “sociedade da informação” e “revolução tecnológica”, a Comissão observa uma distinção entre sociedades produtoras e

receptoras de informações, concluindo pela inexistência da participação destas nas “trocas recíprocas” (DELORS, 1998, p. 65).

Para que essas distinções sejam minimizadas, o espírito crítico e hermenêutico emerge novamente. E outros desafios se impõem aos sistemas educativos, tais como garantir a igualdade de oportunidades para o acesso à “sociedade da informação”, conciliar a “cultura do instantâneo” com o amadurecimento reflexivo e a aquisição gradativa do conhecimento. (DELORS, 1998).

A Comissão reconhece que as TICs representam “um verdadeiro meio de abertura aos campos da educação não formal” (DELORS, 1998, p. 66), integrando-se às noções de formação ao longo da vida. “A comunicação e a troca de saberes já não serão apenas um dos pólos principais do crescimento das atividades humanas, mas um fator de desenvolvimento pessoal, no contexto de novos modos de vida social.” (DELORS, 1998, p. 66).

Ao discutir a “procura da educação para fins econômicos” (DELORS, 1998, p. 70), a Comissão reconhece a centralidade do capital humano no processo produtivo, de tal modo que seus agentes devem se apropriar das novas tecnologias e buscar as inovações e a sua própria inovação. Os sistemas educacionais, nesse contexto, além de preparar para o trabalho, deveriam formar “cientistas, inovadores e quadros técnicos de alto nível.” (DELORS, 1998, p. 71).

Se, por um lado, as mudanças tecnológicas alteram as qualificações para o trabalho, evidenciando a necessidade de substituição do aprendizado por repetição ou imitação, essa “revolução da inteligência” (DELORS, 1998, p. 71), por outro lado, contribui para reiterar a formação permanente como aceleradora do crescimento econômico, como um valor estratégico para as organizações e como um processo educativo integrado aos sistemas educacionais e produtivos, na constante busca de acompanhamento e antecipação da interação entre o saber e o saber-fazer.

Dos sistemas educativos à aprendizagem ao longo da vida, chega-se, então, à visão da Comissão sobre a educação para o século XXI: “um dos elementos constitutivos e uma das finalidades essenciais” do desenvolvimento (DELORS, 1998, p. 82). E dessa concepção resulta o amálgama do sujeito ativo que se quer no século XXI: “Ela [a educação] deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades.” (DELORS, 1998, p. 82).

Um dos caminhos do sujeito que se apropria da própria vida é o empreendedorismo. Pela Comissão, além de ser uma das formas de combater o “desemprego tecnológico”

(DELORS, 1998, p. 83), estimula o desenvolvimento da iniciativa, o trabalho em equipe, as sinergias, o autoemprego.

Dessa forma, vistos os “Horizontes”, que integram a primeira parte do Relatório, chega-se à segunda parte, intitulada “Princípios”, que retoma os quatro pilares da educação, mas enaltecendo uma visão prospectiva da educação, além da finalidade econômica, e que proporcione o aprendizado ao longo da vida, como processo individual do aprender a ser: “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.” (DELORS, 1998, p. 89).

Nesse contexto de mudança constante que exige o aprimoramento contínuo, os quatro pilares da educação tornam-se, de fato, sustentáculos do sistema formativo de uma nação e do processo identitário dos sujeitos que a integram:

*aprender a conhecer*, isto é, adquirir os conhecimentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que essas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, relacionamento e de permuta. (DELORS, 1998, p. 89-90, grifo do autor).

Novamente, a crítica à educação instrumental fortalece o Relatório de 1972, e sua ênfase ao “aprender a ser” é reconhecida pela Comissão (DELORS, 1998) ao valorizar a criatividade, a exploração do “potencial criativo” (DELORS, 1998, p. 90) de cada aprendiz.

Ao desenvolver o saber-fazer, a Comissão chega ao contexto do trabalho, colocando-se para a educação o desafio da simultaneidade entre o resultado produzido pelo sistema educativo e a demanda da qualificação profissional exigida, sendo que esta será para o ingresso do sujeito no mercado de trabalho, cabendo-lhe, após a inserção, manter atualizada a sua “competência”, reafirmando o constante diálogo entre o saber e o saber-fazer.

Esse diálogo implica, cada vez mais, a passagem do processo mecânico-industrial para o criativo-cognitivo, com vistas à empregabilidade das pessoas e à sobrevivência das economias nacionais. (DELORS, 1998).

Aqui, para dar conta dos novos contextos, a Comissão desloca a noção de “qualificação” para a noção de “competência”, apresentando traços subjetivos que a constituem e que vêm se tornando diferenciais pessoais e estratégicos principalmente no setor de serviços: “capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes.” (DELORS, 1998, p. 94).

Ao analisar “a evolução quantitativa e qualitativa dos serviços” (DELORS, 1998, p. 94), a Comissão reconhece que novas qualificações, de natureza mais comportamental do que intelectual, são exigidas e que os processos educacionais tradicionais não suprem, exigindo a sua reformulação. Entre esses traços comportamentais, destacam-se a “intuição, o jeito, a capacidade de julgar, a capacidade de manter unida uma equipe” (DELORS, 1998, p. 95).

Se o crescente setor de serviços envolve a “capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas” (DELORS, 1998, p. 95), o processo educacional deve propiciar o seu desenvolvimento, alinhando-se à metodologia de ensino preconizada pela Comissão: “O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI.” (DELORS, 1998, p. 98).

A ênfase ao diálogo e à busca do acordo pela argumentação, além de atribuir um papel político pacifista à educação, relaciona-se com a preocupação do Relatório de 1972, “da desumanização do mundo relacionada com a evolução técnica” (DELORS, 1998, p. 99), e estabelece dois papéis essenciais à educação do século XXI: 1º) fornecer às crianças “constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se neles como atores responsáveis e justos” (DELORS, 1998, p. 100); e 2º) “conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação do que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.” (DELORS, 1998, p. 100).

Para enfrentar esse conturbado cenário valendo-se do avanço das nações, que também ocorre pela educação, a uniformidade e o alinhamento ideológico dos dois relatórios ora examinados são explícitos: a Comissão sob a presidência de Delors aderiu plenamente ao postulado do Relatório de 1972, reiterando que o “desenvolvimento tem por objeto a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos.” (DELORS, 1998, p. 101).

Pelas mudanças contextuais, a Comissão atualiza a expressão “aprendizagem ao longo da vida” (do Relatório de 1972), adotando “educação ao longo de toda a vida”, para significar um “*continuum* educativo, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade” (DELORS, 1998, p. 104).

Adiante, torna-se ainda mais clara a relação entre essa “nova” expressão, o trabalho e a aprendizagem: em decorrência da globalização, das rápidas modificações nas condições sociais e laborais, assim como na vida cotidiana das pessoas, a “educação ao longo de toda a

vida” é “o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa.” (DELORS, 1998, p. 105).

Esse equilíbrio tende a ser mais facilmente obtido quanto mais precoce for o desenvolvimento do gosto pelo aprender. Sendo tardio, uma das formas de desenvolvê-lo poderá ser pela Educação Corporativa. Segundo a Comissão, o desejo pela aprendizagem contínua é um dos resultados de uma educação básica bem-sucedida. (DELORS, 1998).

Especificamente sobre a busca de formação por adultos, a Comissão reitera o seu crescimento em várias frentes: “formação básica num quadro educativo não-formal, inscrição a tempo parcial em estabelecimentos universitários, cursos de línguas, formação profissional e reciclagem, formação no seio de diferentes associações ou sindicatos, sistemas de aprendizagem aberta e de formação a distância.” (DELORS, 1998, p. 108).

Nessa linha de raciocínio, a própria noção de “espaços educativos”, com seus respectivos agentes, é atualizada: “O ambiente educativo diversifica-se e a educação abandona os sistemas formais para se enriquecer com a contribuição de outros atores sociais.” (DELORS, 1998, p. 110).

Ainda em referência aos espaços educativos, há o explícito reconhecimento do “mundo do trabalho” (DELORS, 1998, p. 113) como um lugar privilegiado para a ação formativa. A integração do sistema produtivo com o sistema educativo é defendida pela Comissão, por meio de parcerias, tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada, sendo que, para esta, a participação das universidades é fundamental.

Dessa forma, espaços tradicionais de educação e espaços laborais são vistos como complementares e não exaustivos, posto que as “sinergias educativas” devem ter seus territórios ampliados. “Integrando, deliberadamente, o informal no formal a educação corresponde, assim, a uma produção constante da sociedade que passa a ser inteiramente responsável por ela, e se transforma através dela.” (DELORS, 1998, p. 117).

Nesse contexto, a Comissão solicita às universidades que deem o exemplo da inovação, propondo métodos que reconheçam as competências e os conhecimentos adquiridos em sistemas informais, bem como se dediquem aos processos de aprendizagem durante as etapas de formação de docentes. (DELORS, 1998)

Em um processo formativo ao longo de toda a vida, a Comissão alerta para a revisão da separação entre educação e trabalho, propondo flexibilização, bem como indica a reconfiguração dos níveis de ensino, que precisam ser repensados em função da duração, da continuidade e da certificação, considerando-se a crescente alternância entre períodos de estudo e períodos de trabalho. (DELORS, 1998).

As universidades, por sua vez, ocupam posição central na produção e na difusão do saber, sendo que, para a Comissão, quatro devem ser as suas linhas de atuação: 1ª) pesquisa e inovação; 2ª) ensino e formação; 3ª) educação permanente; e 4ª) cooperação internacional. (DELORS, 1998)

Diante da profusão de informações e de áreas de conhecimento, assim como de um público diverso e numeroso, a Comissão registra a importância da qualidade do ensino superior prestado pelas instituições desse nível e a qualidade da formação docente, com destaque para a preparação dos professores de formação pedagógica. (DELORS, 1998)

Ainda visando ao estreitamento das relações entre instituições de nível superior e integrantes do sistema produtivo, a Comissão pontua o acesso a “professores oriundos do setor econômico e de outros setores da sociedade, de modo a facilitar as trocas entre estes setores e o da educação.” (DELORS, 1998, p. 143).

Quanto aos desafios enfrentados, o enfoque dado pela Comissão para as universidades é voltado à formação de especialistas, nas áreas científica e tecnológica, de modo a atender os avanços tecnológicos presentes em dada sociedade e os sistemas complexos deles decorrentes, sem prejuízo do equilíbrio entre as funções de ensino e pesquisa e respeitando “o caráter pluridimensional do ensino superior” (DELORS, 1998, p. 144).

Sobre a revisão dos formatos tradicionais do sistema de ensino, há a indicação para a flexibilização do modelo baseado em disciplinas, levando-se em conta as demandas do mercado de trabalho. (DELORS, 1998).

Nesse contexto, o próprio “fazer docente” deve ser revisto e atualizado, vinculando os conteúdos desenvolvidos ao cotidiano discente. (DELORS, 1998).

Especificamente sobre a melhoria da qualidade docente e sobre a motivação dos professores, a Comissão detalha nove aspectos (recrutamento, formação inicial, formação contínua, professores de formação pedagógica, controle, gestão, participação de agentes exteriores à escola, condições de trabalho e meios de ensino), sendo destacados, por sua maior aderência ao objeto de estudo, os que seguem.

Quanto à formação continuada, deve ser oferecida aos docentes de forma regular e frequente, com emprego das TICs, inclusive na modalidade a distância. Pode ser utilizada para apresentar reformas, novas metodologias, novos recursos. Constata a Comissão que a qualidade do ensino depende mais da formação contínua do docente do que de sua formação inicial. E recomenda que “não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser

proveitoso contribuindo para a aproximação do saber e do saber-fazer.” (DELORS, 1998, p. 160).

A fim de contribuírem para a renovação das práticas educativas, a Comissão recomenda “*atenção especial ao recrutamento e aperfeiçoamento dos professores de formação pedagógica*” (DELORS, 1998, p. 160, grifo do autor).

No tocante aos mecanismos de controle, a verificação deve abranger: 1) avaliação do desempenho dos professores; 2) avaliação do desempenho discente; 3) detalhamento da metodologia e da bibliografia; 3) identificação dos bons professores e formas de reconhecimento. (DELORS, 1998).

Sobre a gestão, além de procurar constituir um quadro multidisciplinar, deve priorizar a melhoria da direção do estabelecimento de ensino, diminuindo as demandas burocráticas a cargo dos docentes, para que possam se dedicar à prática pedagógica. (DELORS, 1998).

Vinculando a qualidade dos meios de ensino à qualidade da formação pedagógica e do ensino, a Comissão afirma que os professores devem participar das etapas de planejamento e de concretização do processo permanente de renovação dos programas escolares. As TICs exercem papel fundamental nas formações discente e docente, facilitando o acesso a conhecimentos, metodologias e avaliações. (DELORS, 1998).

Ainda no “Relatório Delors”, no capítulo 8 da segunda parte, “Opções educativas: o papel do político”, interessa ao presente estudo o tópico “Em direção a uma sociedade que aprende”, porque o diálogo entre os níveis macro e micro de sistemas de ensino enfatiza a apropriação adequada pelos discentes dos recursos disponibilizados pelas TICs, de modo a torná-los pesquisadores, gerindo o fluxo informativo e suas interações em sala de aula. (DELORS, 1998).

Esse perfil pesquisador que se deseja está, contudo, vinculado, com frequência, à visão estratégica da instituição e da sociedade que se quer, evidenciando o fator político na determinação das diretrizes educacionais e formativas, que configurarão, em última análise, os sujeitos atuantes em diversos papéis, em dada realidade.

Ao reconhecer que o tipo de educação determina o tipo de sociedade, evidenciando o caráter político na constituição da educação oferecida por um determinado Estado, a Comissão (DELORS, 1998) auxilia o presente estudo a transpor para os limites da Educação Corporativa a visão estratégica e prospectiva que deve nortear as ações formativas dessa modalidade educacional, de modo a contribuir, pelo predomínio da qualificação permanente para o trabalho, para um desenvolvimento integral do sujeito.

Com essas considerações acerca da visão internacional sobre educação a partir dos anos 1970 e com vistas ao século XXI, retoma-se o sistema educacional brasileiro, a partir do mesmo período, a fim de um encaminhamento à Educação Corporativa propriamente dita.

### **1.3 Política Educacional e Economia da Educação: da formação profissional à Educação Corporativa**

Ao investigar as ideias pedagógicas no Brasil, Saviani (2008) propõe uma periodização, sobre a qual há interesse pelo último período:

*4º Período (1969-2001):* Configuração da concepção pedagógica produtivista, subdividido nas seguintes fases:

1. Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980);
2. Ensaio contra-hegemônico: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980-1991);
3. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001). (SAVIANI, 2008, p. 19-20, grifo do autor).

Por esse quarto período, Saviani (2008) engloba as ideias decorrentes da incorporação da Teoria do Capital Humano, de Theodore Schultz<sup>5</sup>, no sistema educacional brasileiro. Segundo o autor (SAVIANI, 2008, p. 21), essa teoria se impôs “a partir dos anos de 1970 mantendo sua hegemonia mesmo nos anos de 1980, quando a avalanche das ideias críticas suscitou a expectativa de sua superação.”

Acompanhando o movimento editorial para difundir a pedagogia tecnicista, Saviani (2008) registra duas publicações de Schultz: “O valor econômico da educação”, em 1967 (nos EUA, em 1963); e “O capital humano: investimentos em educação e pesquisa”, em 1973 (nos EUA, em 1971).

Em um contexto de transição do fordismo para o toyotismo e de um desenvolvimento econômico que aspirava ao pleno emprego, pautado pela economia keynesiana e pela política do Estado de bem-estar social, antes da crise dos anos 1970, a educação, na visão schultziana, consistia em formar para o ingresso no mercado de trabalho. “À escola cabia formar mão-de-obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a

---

<sup>5</sup> Docente do Departamento de Economia da Universidade de Chicago, Theodore Schultz, em meados dos anos 1950, ministra a disciplina Economia da Educação, postulando a educação como uma das bases para o desenvolvimento econômico das nações. Por suas contribuições, recebeu o Prêmio Nobel de Economia, em 1979.

competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual.” (SAVIANI, 2008, p. 429).

Essa “concepção pedagógica produtivista” adquirirá novos contornos à medida que os ideais neoliberais vão consolidando a configuração de um Estado mínimo, e o próprio Estado vai delegando funções até então privativas à iniciativa privada, na trilha dos acontecimentos dos anos 1990. Assim, desloca-se o eixo de atuação: do coletivo (Estado) para o individual. Cada estudante deve buscar a sua formação, assim como cada trabalhador deve buscar a empregabilidade (SAVIANI, 2008). Nesse contexto, a Teoria do Capital Intelectual, de Thomas Stewart (1998), mantém a educação como investimento, transferindo ao indivíduo a responsabilidade por sua qualificação.

À medida que o diálogo entre práticas empresariais e práticas educacionais se intensifica a partir dos anos 1990, Saviani (2008, p. 440) reconhece uma “nova corrente pedagógica”, a “pedagogia corporativa”, cujas origens remontam à já vista Teoria do Capital Humano, de Theodore Schultz. “Consumando o processo de adoção do modelo empresarial na organização e no funcionamento das escolas, as próprias empresas vêm crescentemente se convertendo em agências educativas”.

Ao vincular a qualificação do trabalhador ao aumento de produtividade, Schultz (1967) coloca a formação pela educação no sistema produtivo, passando a exigir uma atualização das políticas educacionais para a ênfase na formação inicial e continuada para o trabalho.

Se a produtividade está vinculada à formação do trabalhador, há uma atribuição crescente de valor ao conhecimento, de tal modo que a formação pela educação passa a ser defendida como investimento (SCHULTZ, 1973).

Em contexto de crescente industrialização e de estruturação de sistemas educacionais nacionais, ao Estado coube responder pelo oferecimento da educação para o trabalho. Com a reconfiguração dos papéis estatais pelo neoliberalismo, por várias crises, pela consolidação de empresas transnacionais, ainda que as bases da teoria schultziana sejam mantidas, há uma atualização para a Teoria do Capital Intelectual, de Thomas Stewart (1998), sustentando o conhecimento como bem intangível das organizações, que devem saber gerenciá-lo para manter a competitividade.

Para Stewart (1998, p. 5), o “capital intelectual é a soma do conhecimento de todos em uma empresa, o que lhe proporciona vantagem competitiva.” No âmbito organizacional, a teoria stewartiana valoriza a contribuição individual para a obtenção coletiva de um bem de maior valor.

Por esse quadro, as organizações devem passar a gerir seu próprio conhecimento, reconhecendo nessa função um valor estratégico para a manutenção da competitividade. Chega-se, assim, à relação da gestão do conhecimento com a consolidação da Educação Corporativa, tema a ser desenvolvido no próximo tópico.

### *1.3.1 Gestão do Conhecimento e Educação Corporativa: formação profissional e organizacional*

Um dos agentes de articulação entre a gestão do conhecimento e a educação corporativa é o administrador. Peter Drucker, a partir dos anos 1950, torna-se referência da Teoria Neoclássica da Administração, também defendendo que o gestor deve promover o desenvolvimento das pessoas, sendo este um dos fatores que afetam o desempenho empresarial (DRUCKER, 1981).

Drucker (1993, p. 183) reconhece a centralidade do conhecimento no contexto competitivo contemporâneo: “No passado, as fontes de vantagem competitiva eram o trabalho e os recursos naturais, agora e no próximo século, a chave para construir a riqueza das nações é o conhecimento.”

Situando a competitividade no mercado globalizado, Ricardo (2005, p. 28) indica que é necessário o investimento das empresas na revisão de suas práticas e nas tecnologias, de tal modo que “torna-se importante valorizar e gerir o conhecimento construído dentro do espaço institucional, ao mesmo tempo em que a inserção e a adaptação de recursos tecnológicos se fazem imprescindíveis.”

Nonaka e Takeuchi (1997, p. X), ao justificarem o sucesso das empresas japonesas nos anos 1970 e 1980 por suas habilidades técnicas na “criação do conhecimento organizacional”, ampliam o campo da gestão de conhecimento ao caracterizarem tal criação como “a capacidade que uma empresa tem de criar conhecimento, disseminá-lo na organização e incorporá-lo a produtos, serviços e sistemas.”

Nesse processo criativo, uma das vantagens das organizações japonesas foi a transição mais rápida da Sociedade Industrial para a Sociedade do Conhecimento, ao reconhecer o paradoxo como elemento constituinte do conhecimento:

A passagem para a Sociedade do Conhecimento elevou o paradoxo, de algo a ser eliminado e evitado, para algo a ser aceito e cultivado. As contradições, as inconsistências, os dilemas, as dualidades, as polaridades, as dicotomias e as

oposições não são alheios ao conhecimento, pois o conhecimento em si é formado por dois componentes dicotômicos e aparentemente opostos – isto é, o conhecimento explícito e o conhecimento tácito. (TAKEUCHI e NONAKA, 2008, p. 19).

O conhecimento explícito vincula-se ao processo de comunicação: por diversos meios e códigos, sua transmissão pode ser regular, formal e sistematizada (TAKEUCHI e NONAKA, 2008).

O conhecimento tácito vincula-se às vivências subjetivas, o que dificulta sua percepção, explicação, transmissão e incorporação por outras pessoas. Além das “intuições” e dos “palpites”, esse conhecimento “está profundamente enraizado nas ações e na experiência corporal do indivíduo, assim como nos ideais, valores ou emoções que ele incorpora.” (TAKEUCHI e NONAKA, 2008, p. 19).

Saber realizar a passagem do conhecimento tácito para o conhecimento explícito é o que caracteriza a gestão da empresa criadora de conhecimento, pois, por metáforas, analogias e modelos, consegue organizar-se e definir papéis e responsabilidades administrativas. “Este é o ‘como’ da empresa de criação de conhecimento, as estruturas e práticas que traduzem a visão da empresa quanto às tecnologias e aos produtos inovadores.” (TAKEUCHI e NONAKA, 2008, p. 48).

Ao se atingir a criação, a organização e a difusão do conhecimento na empresa, os seus desafios estarão na manutenção dessa dinâmica e na sua rápida adaptação aos novos contextos por todos os atores envolvidos. Gestão de Conhecimento e Gestão de Pessoas estão, assim, em constante diálogo.

Retorna-se, então, à questão da formação continuada, da aprendizagem contínua. E, de novo, o contexto laboral adquire preponderância. Senge (2016) amplia esse aprendizado à “organização que aprende”:

À medida que o mundo se torna mais interconectado e os negócios se tornam mais complexos e dinâmicos, será mais fácil aprender no trabalho. Não basta ter uma única pessoa aprendendo pela empresa. Simplesmente não é mais possível encontrar soluções na alta gerência e fazer com que todos os outros sigam as ordens do “grande estrategista”. As organizações que realmente terão sucesso no futuro serão aquelas que descobrirem como cultivar nas pessoas o comprometimento e a capacidade de aprender em *todos* os níveis da organização. (SENGE, 2016, p. 34, grifo do autor).

O aspecto do comprometimento deve ser alçado, segundo Ricardo (2005), a uma política corporativa, com impactos na reconfiguração dos Departamentos de Recursos Humanos para a área estratégica de Gestão de Pessoas, com reflexos nas ações formativas

educacionais e na gestão como um todo. Trata-se de “uma política de comprometimento de seus colaboradores com as metas da corporação, requisitando-lhes a capacidade de alto envolvimento e autogerenciamento.” (RICARDO, 2005, p. 28).

Considerando a essencialidade da informação e o seu processo de apropriação por todos os integrantes da cadeia produtiva organizacional, de tal forma a produzir conhecimento capaz de constituir-se como ativo intangível à corporação, a política de comprometimento a que se refere Ricardo (2005) exige um acordo de vontades entre os valores individuais e os valores empresariais, de modo a resultar uma sinergia entre as metas da corporação, a satisfação pessoal e o autogerenciamento individual.

Ao âmbito da Gestão de Pessoas alinha-se a Educação Corporativa. Em termos de ações educacionais, para se tornar uma “organização que aprende” (SENGE, 2016), há a necessidade de ruptura da “cultura do adestramento” para a da “aprendizagem significativa”: “A globalização do mercado despertou nas corporações o repensar sobre suas ações educacionais, provocando uma quebra de paradigma, que romperia com o padrão treinamento/adestramento (reativo) para o de uma educação corporativa, pró-ativa e criativa.” (RICARDO, 2005, p. 28-29).

Na mesma linha de raciocínio, Vergara (2012, p. 9-10) pontua a passagem de Treinamento e Desenvolvimento para Educação Corporativa:

Se voltarmos nossos olhos para competentes organizações privadas e públicas, veremos que a administração de recursos humanos, tão enfatizada na sociedade industrial, dá lugar à gestão de pessoas na sociedade do conhecimento. Significa dizer que pessoas não podem ser percebidas como recursos, tais como os financeiros, tecnológicos, materiais e outros, e sim como geradoras desses recursos. Embora, por tradição, passamos a designar a área como de recursos humanos, a internalização de que se trata de gestão de pessoas é fundamental para que possamos compreender o papel estratégico que a área assume. Neste contexto, o tradicional treinamento e desenvolvimento dará lugar à educação corporativa.

Eboli (2014, p. 16), por sua vez, enfatiza a expansão da atuação da Educação Corporativa (EC) para todos os integrantes de uma organização, o que viria a caracterizar uma Universidade Corporativa (UC), também em contraponto ao Centro de Treinamento & Desenvolvimento (T&D).

Segundo a autora (EBOLI, 2014, p. 16), o traço distintivo para se passar do T&D à EC é a oferta generalizada a “todos os colaboradores de uma empresa”, posto que, até então, as ações educacionais eram restritas aos níveis superiores da administração (gerências e diretorias).

Dessa forma, seja na esfera pública, seja na esfera privada, a Educação Corporativa passa a integrar o processo educacional de formação continuada de uma pessoa, de tal modo a reforçar o conceito de “aprendizagem ao longo da vida”, como já visto desde o “Relatório Faure”. Retomando esse conceito, Costin (2012, p. 13) declara: “Aprendizes permanentes, vivemos cada situação como um espaço de experiências, conhecimentos e lições que transporemos para outras vivências.” (COSTIN, 2012, p. 13).

Será, portanto, no ambiente de trabalho onde a relação entre saber e poder poderá ser mais claramente percebida pelos integrantes de uma organização, independente do papel que nela exerçam, uma vez que a própria aprendizagem coletiva se efetiva em um “aprender fazendo”, capaz de transfigurar o cenário de trabalho em cenário de aprendizagem. (NERY, 2010).

Trata-se da “criação de uma cultura de aprendizagem contínua, em que líderes e liderados aprendem uns com os outros e compartilham inovações e melhores práticas, visando solucionar problemas organizacionais reais.” (NERY, 2010, p. 178).

Nessa linha da “busca pelo conhecimento útil”, Silva (2009, p. 231) sustenta que esse “conhecimento deve ser inserido em cada processo, em cada operação, e deve fazer parte das atitudes dos colaboradores da empresa, para que, de forma consciente, saibam o que e o porquê de produzir de determinada maneira.”

Na medida em que essa modalidade educacional é desenvolvida nas organizações voltadas às atividades produtivas, o público-alvo de ações formativas ao longo da vida, com exceção dos jovens aprendizes (entre 14 e 17 anos), é composto por adultos. Por suas particularidades, o processo de ensino e aprendizagem precisa ser adaptado a esse perfil: “O adulto é portador de um repertório mais consolidado, o qual é revisitado a cada nova experiência ou contato com um novo saber. Além disso, o adulto é protagonista e principal ator no seu processo de aprendizagem.” (COSTIN, 2012, p. 14).

Essa aprendizagem contínua no ambiente corporativo não tem o propósito de contrapor o processo formal de educação ao processo organizacional de aprendizagem, mas sim de integrá-los, de modo a favorecer o desenvolvimento das competências desejadas pelas instituições. Entretanto, considerando que essas ações formativas tendem a ser mediadas por instrutores que cumpriram o percurso do processo de ensino e aprendizagem, a transposição de práticas didático-pedagógicas desenvolvidas em ambientes formais de educação, por vezes, não produz os resultados esperados pelas empresas, quando aplicadas em ambientes não formais de educação. (LOURENZO, 2012).

Os obstáculos à transposição mencionada persistirão, posto que os modelos ou os constructos teóricos tendem a ser revistos e atualizados cada vez com mais frequência, seja por questões mercadológicas que impliquem readequações às soluções aspiradas pelas corporações, seja pelas alterações legislativas na área educacional, seja pelas inovações tecnológicas. (LOURENZO, 2012).

Há de se ressaltar que, mesmo diante das dificuldades para efetivar essa transposição, ela deve ser tentada, implementada e avaliada, posto que ambos os modelos coexistem no processo de formação educacional de uma pessoa. Mas, segundo Lourenzo (2012, p. 48), o pragmatismo empresarial é preponderante: “Para as empresas, a preocupação com a real aplicação das competências desenvolvidas e/ou dos conhecimentos recebidos no campo de trabalho é mais relevante que ensino e aprendizagem.”

Por essa linha argumentativa (LOURENZO, 2012), o desenho das atividades promovidas pelos agentes responsáveis pela Educação Corporativa de uma organização deve priorizar a apresentação de um descritivo das competências exigidas para certa posição funcional e, a partir dessa descrição, elaborar processos avaliativos que, de fato, permitam aferir a apropriação de tais competências pelos participantes.

Além disso, essas ações formativas devem procurar conciliar os planos individuais de ascensão profissional com os planos de carreira da instituição, de modo a estimular a formação continuada, em qualquer que seja o sistema educacional, mas desde que privilegie metodologias ativas de aprendizagem, valorizadas pelo público adulto. (LOURENZO, 2012).

Por sua centralidade no desenho das ações formativas de uma universidade corporativa, o estudo do conceito de competências torna-se essencial.

Por sua abrangência, os significados da palavra acabam conduzindo a uma imprecisão, a contornos vagos e, por vezes, a questionamentos sobre a sua aplicabilidade em certas organizações. Fleury e Fleury (2004, p. 45), ao constatarem que várias delas empregam a avaliação da competência individual em função do cargo exercido ou da posição ocupada, declaram que “a gestão por competências é apenas um rótulo mais moderno para administrar uma realidade organizacional ainda fundada nos princípios do taylorismo-fordismo.”

Para Zanona (2015, p. 35), o termo *competência* é proposto para marcar claramente duas distinções que se confrontariam com as noções até então predominantes: 1) o sujeito é capaz de alterar algumas características ou alguns comportamentos inatos; 2) a inteligência não é condição suficiente para a plena inserção social ou organizacional. Em suas palavras: “Atribui-se a MacClelland (1973) o início dos debates sobre competência, quando propõe a modificação da percepção de que desempenho superior é fruto de talento e inclinação natos,

passando a considerá-lo algo que pode ser desenvolvido. É o começo da proposta de diferenciar a competência da inteligência e da aptidão.”

No percurso evolutivo desse conceito, cuja conceituação ainda permanece em construção, duas linhas de pesquisa foram se consolidando, a norte-americana e a europeia. (ZANONA, 2015)

A linha americana, representada por McClelland, Boyatzis, Goleman e Rhee, “entende a competência como um estoque ideal de qualificações que podem ser prescritas e desenvolvidas para a ocupação de um cargo ou um posto de trabalho. Parte da premissa da adequação da pessoa ao cargo.” (ZANONA, 2015, p. 39).

A linha europeia, representada por Gómez, Le Boterf, Méndez, Rasco, Rodríguez, Santomé, Sacristán, Zabala e Zarifian, “não nega a qualificação, mas aponta que o mundo do trabalho sofreu modificações, e as situações com que o trabalhador se depara são diferentes, não prescritíveis.” (ZANONA, 2015, p. 39). Aqui, o conceito de competência ultrapassa a noção da qualificação.

Um conceito centrado no indivíduo diante de uma situação é proposto por Zarifian (2001). Trata-se de uma competência verificável em função da atuação do sujeito em determinada circunstância, o que configura a competência como situacional, aferida por ações e atividades práticas.

Esses posicionamentos vão ao encontro da articulação gradativa indicada por Menino (2014, p. 86):

O conceito de competência está ligado diretamente, sem chegar ao nível do especialista, a uma *performance* superior do indivíduo perante uma tarefa ou situação, sem se confundir com a *aptidão* (talento natural da pessoa que pode vir a ser aprimorado), não sendo também apenas *habilidades* (demonstração de talento particular para uso na prática) e *conhecimentos* (o que o indivíduo precisa saber para desempenhar uma tarefa), mas uma soma e integração dos dois; o que nos leva à mais simples e difundida definição de competência: a união de conhecimento e tarefa (*saber e saber fazer*). (grifos do autor).

Com base nessas considerações, que registraram a transição do “capital humano” para o “capital intelectual”, colocando indivíduo e organização como gestores e criadores de conhecimento, no contexto empresarial a partir dos anos 1990, em processo constante de aprendizagem, torna-se necessário aprofundar a análise do segmento da Educação Corporativa.

Para tanto, o próximo tópico analisa “o marco de surgimento do tema educação corporativa no Brasil” (EBOLI, 2010, p. 140).

### 1.3.2 Educação Corporativa segundo Meister (1994)

Publicada em inglês, em 1994, a obra sob o título *Corporate Universities* teve sua primeira edição traduzida para o português e publicada em 1999, sendo intitulada “Educação Corporativa”. Registre-se que, na capa, consta o seguinte subtítulo: “A Gestão do Capital Intelectual através das Universidades Corporativas”.

Além de contribuir para a incorporação da Teoria do Capital Intelectual ao universo corporativo, Meister (1999) torna-se uma das pioneiras a influenciar a sistematização dessa área educacional no Brasil, desde logo deixando claras as repercussões que reconhece no sistema educacional como um todo ao inserir nele o segmento da Educação Corporativa.

Essa questão vem explícita no início dos agradecimentos, pois muitas pessoas “cederam seu tempo para discutir o futuro do ensino superior e especificamente a perda de distinção entre universidades corporativas e instituições de ensino superior.” (MEISTER, 1999, p. XI). Ora, ainda que Meister (1999) inicie pontuando o ensino superior, ao longo da obra, evidenciará que várias organizações voltaram-se a níveis básicos de formação, complementando ou até mesmo oferecendo, com a devida outorga estatal, ensino fundamental e/ou médio.

Tanto é assim que César Souza, Vice-Presidente da Odebrecht da América, ao apresentar a edição brasileira, destaca a “integração empresa-escola” (MEISTER, 1999, p. XIII) e o papel ativo das organizações na formação educacional de seu capital intelectual, que tomam a iniciativa para desenvolver currículos mais adequados à realidade empresarial, sem esperar que o sistema educacional o faça, deslocando essa formação do âmbito da responsabilidade social das empresas para o da competitividade: “o diferencial decisivo de competitividade reside no nível de capacitação em todos os níveis de seus funcionários, fornecedores principais, clientes e até mesmo membros das comunidades onde atuam.” (MEISTER, 1999, p. XIV).

A passagem do aspecto de responsabilidade social da formação educacional pela empresa para o de posicionamento estratégico é o ponto de início do prefácio da obra. Fixando como marco inicial para debater as universidades corporativas o lançamento da Crotonville pela General Electric, em 1955, Meister (1999) registra um maior interesse pelo tema a partir do final dos anos 1980, sendo que, entre 1984 e 1994, nos Estados Unidos, quase quintuplicou o número dessas universidades (de 400 para cerca de 2000).

Ainda nesse trecho, há a apresentação do campo de atuação de uma universidade corporativa: “complemento estratégico do gerenciamento do aprendizado e desenvolvimento dos funcionários de uma organização” (MEISTER, 1999, p. XIV).

O crescente interesse decorre também da insuficiência da formação oficial oferecida em nível superior e da obsolescência dos conhecimentos até então adquiridos, ora rapidamente superados ou atualizados, fatores capazes de comprometer a manutenção e a competitividade de qualquer organização, que passa a vincular, segundo Meister (1999), o processo de aprendizagem a metas e resultados mensuráveis pela empresa.

Meister (1999, p. XXVIII), desde logo, apresenta as semelhanças e as diferenças do termo “universidade” no contexto organizacional. As ausências de instalação física e de corpo docente regular são indicadas como diferenciais das universidades corporativas, além da sua vinculação ao contexto laboral específico: “representam um processo ao qual funcionários de todos os níveis estão envolvidos em um aprendizado contínuo e permanente para melhorar seu desempenho no trabalho.”

Às empresas que dispõem de estrutura física para a universidade corporativa, a autora reserva o aprendizado para a universidade do sistema formal de educação, deixando para aquela a finalidade precípua de promover “uma conexão para o compartilhamento global das melhores práticas”, com vistas a “desenvolver, em funcionários de todos os níveis, as qualificações, o conhecimento e as competências necessários ao sucesso no trabalho atual e futuro.” (MEISTER, 1999, p. XXVIII).

Ao longo da obra, Meister (1999) desenvolverá estes tópicos, mas, já no prefácio, sintetiza cinco diretrizes básicas para uma universidade corporativa: 1) adesão da cúpula administrativa à formação continuada; 2) vinculação da aprendizagem às necessidades estratégicas da organização, constatáveis por diversos órgãos consultivos; 3) formação de parcerias com empresas inovadoras, para compartilhamento de melhores práticas; 4) utilização das TICs na formação continuada; 5) ampliação do público-alvo: dos que compõem o quadro organizacional para os principais integrantes da cadeia produtiva.

As adaptações e as modificações condicionam a existência da própria universidade corporativa, pois, como adverte Meister (1999, XXXII), “é importante lembrar que a universidade corporativa é mais do que um processo – é um ‘trabalho em andamento’. Dado o ritmo das mudanças, o que parece hoje estado de arte estará irremediavelmente obsoleto amanhã.”

Com essas noções introdutórias, Meister (1999) apresenta uma obra dividida em oito capítulos, dos quais são selecionados os aspectos teórico-práticos com maior aderência ao objeto de estudo desta dissertação.

Ao abordar, no primeiro capítulo, as mudanças no ambiente de negócios, a autora reitera e desenvolve o argumento da importância das universidades corporativas neste século, reconhecendo-as como um dos elementos fundamentais no processo de mudança cultural, na medida em que a empresa passa a comprometer-se com a educação e com o desenvolvimento de seus colaboradores. E enumera cinco “forças” para justificá-las:

a emergência da organização não hierárquica, enxuta e flexível; o advento e a consolidação da “economia do conhecimento”; a redução do prazo de validade do conhecimento; o novo foco na capacidade de empregabilidade/ocupacionalidade para a vida toda em lugar do emprego para a vida toda; e uma mudança fundamental no mercado da educação global. (MEISTER, 1999, p. 1-2).

Quanto à empregabilidade/ocupacionalidade vitalícia como foco das organizações, Meister (1999) reconhece a necessidade de um funcionário que atribua significado ao seu trabalho e que desenvolva a resiliência, buscando um aprimoramento constante, de forma a se manter com as qualificações organizacionais atualizadas e a restituir o aprendizado adquirido pela melhora na produtividade, contribuindo para manter a competitividade da empresa.

Se, de um lado, a empregabilidade pode favorecer mais o empregado, por outro lado, as organizações tornaram-se educadoras porque reconheceram o aprimoramento do corpo funcional como um elemento estratégico de competitividade e de envolvimento de toda a cadeia de valor, o que tenderia a favorecer mais o empregador.

Essa necessidade organizacional de implantar uma universidade corporativa, segundo Meister (1999), tem duas causas: a insuficiência da formação dada pelo sistema educacional regular e a necessidade da formação permanente. E, conforme sua pesquisa, muitas empresas reconhecem o valor estratégico ao torná-la também acessível a fornecedores, clientes e comunidades.

Em síntese, as universidades corporativas surgem para atender às novas competências exigidas pelos empregadores nos ambientes de negócios. Meister (1999, p. 13) identificou sete competências básicas: 1) “Aprendendo a aprender”; 2) “Comunicação e colaboração”; 3) “Raciocínio criativo e resolução de problemas”; 4) “Conhecimento tecnológico”; 5) “Conhecimento de negócios globais”; 6) “Desenvolvimento de liderança”; e 7) “Autogerenciamento da carreira”.

No primeiro capítulo (MEISTER, 1999, p. 12-3), “competências são definidas como a soma de qualificações, conhecimento e ‘conhecimento implícito’ necessária para superar o desempenho da concorrência.” Registre-se que a autora retoma essa temática no quarto capítulo, ao desenvolver os “Programas de Aprendizagem nas Universidades Corporativas”, propondo a seguinte definição:

*Competência é definida como qualquer conhecimento, habilidade, conjunto de ações ou padrões de raciocínio que diferencie de forma inequívoca os profissionais de nível superior dos médios. Em outras palavras, competência é o que os profissionais de nível superior fazem com mais frequência e com melhores resultados do que os profissionais médios, no desempenho de sua função. Praticando um conjunto de competências básicas, os funcionários têm a oportunidade de aumentar o nível de desempenho. (MEISTER, 1999, p. 105, grifo da autora).*

A própria autora (MEISTER, 1999) reconhece uma elevação no nível das competências básicas em um intervalo de apenas cinco anos, ora privilegiando a criatividade na solução de problemas, o trabalho colaborativo e a comunicação. De 1994 a 1998, os níveis referentes à leitura, à escrita, à utilização de recursos computacionais e ao raciocínio cognitivo aumentaram, assim como outras competências passaram a ser requeridas: oratória, organização, interpretação e análise de informações.

Novamente emerge o aspecto da mudança cultural das organizações, seja no processo laboral, seja no processo formativo do corpo funcional, de tal modo que, após 1990, as ações formativas passam a visar à ampliação dos papéis desempenhados pelos trabalhadores, que são demandados a refletirem e a agirem, com mais autonomia e responsabilidade, no contexto produtivo. (MEISTER, 1999).

Até pela abrangência dessas modificações nos diversos fluxos organizacionais, o envolvimento da cúpula decisória é fundamental para o êxito e a visão estratégica da universidade corporativa, inclusive por questões de controle e hierarquia. A configuração hierárquica é muito variável e, segundo a autora, os mecanismos de controle também são diversificados, inclusive em função da abrangência de atuação da empresa. Exemplifica com transnacionais que chegam a instituir conselhos universitários regionais em vários países. (MEISTER, 1999).

Também por sua abrangência de público e por sua participação na efetivação da visão estratégica da organização, há uma tendência crescente de a universidade corporativa operar como uma empresa, custeando-se parcial ou totalmente, configurando uma “unidade de negócio” (MEISTER, 1999, p. 27).

Encaminhando-se ao encerramento desse primeiro capítulo, Meister (1999, p. 28) afirma que “a universidade corporativa do ano 2000 e adiante está se tornando o centro estratégico da organização que tem em mente oferecer soluções de aprendizagem econômicas e de alta qualidade.”

Contextualizada a universidade corporativa na organização e na contemporaneidade, a autora desenvolve, no segundo capítulo, o funcionamento desse modelo.

O primeiro ponto a ser destacado é o conceito de universidade corporativa: “um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização.” (MEISTER, 1999, p. 29).

A essa amplitude de público agrega-se um comparativo entre a universidade corporativa e a universidade tradicional, para se enfatizar a necessidade de manutenção e desenvolvimento de um sistema educacional coeso e determinado, de modo a se obter o conjunto articulado de saberes presente no ensino superior formal. (MEISTER, 1999).

O modelo de universidade corporativa e seu próprio funcionamento são sustentados por dez pontos comuns, indicados pela autora (MEISTER, 1999, p. 30) como “objetivos”, “princípios” e “metas”. Em síntese, são eles: 1) oferecimento de ações formativas para a manutenção da competitividade da empresa; 2) compreensão do modelo de universidade corporativa como processo (dinâmico, em revisão constante); 3) elaboração de currículo que contemple o desenvolvimento das competências básicas, a formação para a cidadania e para a atuação corporativa, conforme o contexto; 4) treinamento extensivo a todos os segmentos da cadeia produtiva e parcerias com universidades; 5) passagem de metodologias passivas de aprendizagem para metodologias ativas; 6) engajamento dos líderes nas ações formativas; 7) passagem da dependência de recursos da organização para o autofinanciamento da universidade corporativa; 8) responsabilização pelas soluções de demandas de ações formativas; 9) criação de sistemas de avaliação de resultados e de investimentos; e 10) utilização da universidade corporativa como vantagem competitiva e acesso a novos mercados.

Com essas diretrizes e por sua amplitude, a metáfora da universidade retoma e desenvolve o conceito proposto pela autora para educação corporativa:

Por que ser tão audacioso a ponto de considerar esse projeto uma “universidade”? As empresas que reuniram seus programas de aprendizagem e desenvolvimento no modelo da universidade corporativa decidiram que a abordagem da universidade evoca o tipo de expectativa que atendia a seus objetivos. Elas queriam um guarda-chuva estratégico para sistematizar seus esforços de treinamento, centralizar o

projeto, desenvolvimento e administração desses esforços, aplicar medidas consistentes, tornar-se um “novo laboratório de produtos” para fazer experiências relativas a novos caminhos de aprendizagem dos funcionários e colher as eficiências de custo com o modelo de educação na forma de serviços compartilhados. O mais importante é que elas queriam usar a metáfora da universidade para criar a imagem da grande finalidade da iniciativa: prometer aos participantes e seus patrocinadores que a universidade corporativa irá prepará-los para o sucesso no trabalho atual e na carreira futura. (MEISTER, 1999, p. 35).

Desenvolvidos o conceito e as diretrizes, o terceiro capítulo da obra de Meister (1999) interessa ao objeto desta dissertação na medida em que discorre sobre o processo de elaboração da universidade corporativa e destaca a sua presença crescente em empresas privadas e órgãos públicos.

Superada a etapa preliminar de adesão da cúpula administrativa à instituição de uma universidade corporativa na organização, Meister (1999, p. 62) indica seus “dez componentes fundamentais”: 1) “arcar com um órgão controlador”; 2) “elaborar uma visão”; 3) “recomendar o alcance e a estratégia das fontes de receitas”; 4) “criar uma organização”; 5) “identificar os interessados e suas necessidades”; 6) “desenvolver produtos e serviços”; 7) “selecionar parceiros de aprendizagem”; 8) “esboçar uma estratégia de tecnologia”; 9) “instituir um sistema de avaliação”; e 10) “comunicar a visão, os produtos e o programa por toda a organização e fora dela”.

Sobre o sistema de controle, Meister (1999) destaca quatro papéis-chave para sustentação da intrínseca relação entre visão estratégica da organização e seu sistema corporativo educacional: 1) identificação e priorização das necessidades de aprendizagem presentes e futuras, pois sustentarão e orientarão a estratégia empresarial; 2) subordinação da necessidade de treinamento a uma efetiva estratégia organizacional, segundo projetos de expansão ou planos de investimento; 3) estabelecimento e dimensionamento das diversas etapas relacionadas ao treinamento propriamente dito: projeto, desenvolvimento, apresentação e avaliação; e 4) promoção de uma “filosofia de aprendizagem” (MEISTER, 1999, p. 68) como valor organizacional, com vistas à consolidação de uma formação continuada.

Depois de reiterar que o “principal objetivo do lançamento de uma universidade corporativa é institucionalizar uma cultura de aprendizagem contínua, vinculada às mais importantes estratégias empresariais” (MEISTER, 1999, p. 79), a autora pontua os desafios que são colocados aos gestores de pessoas e das ações formativas, posto que os sistemas de avaliação devem ser revistos, a fim de que sejam capazes de mensurar o impacto do aprendizado no desempenho profissional.

Quanto ao sistema de comunicação que a universidade corporativa deve desenvolver para fazer-se presente na organização, Meister (1999) estabelece quatro diretrizes fundamentais: 1) os primeiros destinatários da comunicação devem ser os integrantes do conselho; 2) a criação de veículos de comunicação memoráveis; 3) o desenvolvimento de arrojados veículos de comunicação; 4) a divulgação do sucesso da universidade corporativa para os públicos interno e externo.

Concebendo o Diretor de Aprendizagem como líder da universidade corporativa, Meister (1999, p. 87-88) atribui a ele quatro papéis essenciais, nesta ordem: 1) “Parceiro de Negócios”; 2) “Pensador do Sistema”; 3) “Diretor de Educação”; e 4) “Formador de Alianças”.

Esses quatro papéis se articulam e se sobrepõem, na medida em que são definidos os programas de aprendizagem nas universidades corporativas, sintetizados pela noção de currículo básico, desenvolvida no quarto capítulo da obra de Meister (1999).

Partindo de um currículo básico de uma empresa de serviços financeiros, a autora insiste na missão de uma universidade corporativa como divulgadora e mantenedora de certos valores e de certa cultura institucional, em dado contexto de atuação. “Na verdade, o currículo básico é o que distingue as universidades corporativas dos departamentos tradicionais de treinamento, que historicamente estavam voltados para as habilidades técnicas imediatamente necessárias no trabalho.” (MEISTER, 1999, p. 90).

A importância dessa divulgação contínua dos valores institucionais permite a apropriação de uma cultura organizacional pelo funcionário e o desenvolvimento de uma “cidadania corporativa” (MEISTER, 1999, p. 98): as “escolas de aprendizagem” (MEISTER, 1999, p. 90) visam ao desenvolvimento de um “modo de pensar compartilhado” (MEISTER, 1999, p. 94), apresentando o “programa de orientação da empresa” (MEISTER, 1999, p. 94), em um “treinamento de aculturação” (MEISTER, 1999, p. 94).

Adiante, Meister (1999) reitera o papel fundamental dos cursos formais sobre a empresa e dos recursos tecnológicos nesse processo de aculturação e de divulgação e consolidação dos princípios da instituição, reconhecendo sua semelhança com as práticas de empresas japonesas.

Para a eficácia desse processo de aculturação e de alinhamento da visão estratégica da organização aos seus programas de aprendizagem e currículos básicos, a universidade corporativa deve se transformar em “laboratório de aprendizagem”, tese defendida pela autora no quinto capítulo de sua obra: “A universidade corporativa desenvolve um espírito científico

ao explorar novos métodos institucionais, tecnologias de aprendizagem, ferramentas de autodesenvolvimento e transferência de conhecimento.” (MEISTER, 1999, p. 131).

Também como laboratórios de aprendizagem, as universidades corporativas vêm evidenciando a necessidade de um “novo modelo de educação” (MEISTER, 1999, p. 216), uma vez que as universidades tradicionais não mais conseguem acompanhar o ritmo das mudanças nos diversos contextos contemporâneos.

De acordo com Meister (1999, p. 216), esse “novo modelo” requer “que seja oferecido no momento necessário (conceito em tempo real) e que tenha como foco as qualificações, o conhecimento e as competências de que os profissionais precisam dispor para obter sucesso no mercado global altamente instável.”

As universidades corporativas também evidenciam um necessário foco externo, inclusive como forma de autofinanciamento, na medida em que se abram para atender a um público externo que aceite remunerá-las pelas ações formativas que oferta. (MEISTER, 1999).

Com essas considerações acerca das universidades corporativas ou “escolas de aprendizagem”, passa-se, na sequência, à apresentação das Escolas Judiciais, de Magistratura e de Servidores, para posterior estabelecimento de relações entre Educação Corporativa e essas unidades escolares.

#### **1.4 Educação Corporativa no Poder Judiciário: Escolas Judiciais, de Magistratura e de Servidores**

Para se chegar às Escolas Judiciais do Brasil, primeiro se faz necessária uma contextualização do Poder Judiciário no sistema político democrático contemporâneo, levando-se em consideração a divisão de poderes constituintes do Estado Liberal.

Assim como acontece no plano geral da educação, nos moldes indicados pela UNESCO, as modificações sócio-históricas também produzem impactos significativos no Poder Judiciário, percebidos de modo mais nítido pela articulação entre decisão judicial e sistema político.

De acordo com Campilongo (2011), as características estatais respondem pela mediação entre decisão judicial e sistema político, na medida em que se reconhece a atribuição exclusiva ao Poder Judiciário para resolver conflitos como um dos traços constitutivos de um Estado, além de outros, como a territorialidade e a soberania.

Essa configuração da centralidade política do Estado, no entanto, é confrontada diante de três fenômenos: 1) da globalização, que descaracteriza as limitações geográficas; 2) da formação de blocos e organismos supranacionais, que afrontam a soberania; 3) do “direito do mercado globalizado” (CAMPILONGO, 2011, p. 29), que impõe a readequação das normas nacionais, afetando direitos individuais, políticos e sociais.

Se a precípua função política do Estado é redimensionada, o Poder Judiciário que o constitui também precisa se readequar, em termos de utilidade, necessidade e propósito, refletindo sobre a pertinência da continuidade do modelo dado pelo liberalismo e alinhado ao Estado social. (CAMPILONGO, 2011).

Essa readequação exige uma revisão ampla do próprio Poder Judiciário, do seu processo decisório, ao menos em dois âmbitos: 1) o âmbito da organização hierárquica; e 2) o do campo de atuação. (CAMPILONGO, 2011).

Caracterizado por Campilongo (2011, p. 29) como “uma estrutura rigidamente hierarquizada, operativamente fechada, orientada por uma lógica legal-racional e atuando num contexto de centralidade da atuação estatal”, a hierarquia funcional do Poder Judiciário é mantida por instâncias (p. ex.: juiz, desembargador, ministro) e competências (p. ex.: competência da Justiça Estadual, da Justiça Federal, da Justiça Eleitoral, da Justiça do Trabalho).

Enquanto mecanismo de controle para a manutenção de uma hierarquia verticalizada, até então vigente, Campilongo (2011, p. 29) indica as causas de sua relativização: “afirmação da independência judicial, o desenvolvimento de fórmulas desconcentradas de controle de constitucionalidade, a incorporação de novas referências normativas e cognitivas pelos juízes, e a democratização interna do Judiciário”.

Por essa reconfiguração, a hierarquia passa de mecanismo de controle a mecanismo operacional, à medida que organiza a distribuição recursal dos processos. (CAMPILONGO, 2011).

Ainda nesse contexto de mudanças, o campo de atuação do Poder Judiciário é ampliado em duas frentes: interna e externa. A atuação interna de seus agentes passa pela transição da visão legalista, positivista, para a visão principiológica, neopositivista, em que a hermenêutica e a argumentação são privilegiadas. (CAMPILONGO, 2011).

A atuação externa de seus agentes também é ampliada porque vai sendo estabelecido um diálogo com diversas áreas do conhecimento e suas formas de execução, de tal forma que as soluções, para serem exequíveis, exigem do magistrado o conhecimento do sistema operacional de determinada área. (CAMPILONGO, 2011).

O maior impacto para o Poder Judiciário, diante da redução da importância do Estado no contexto atual, está, segundo Campilongo (2011), na sua capacidade de se manter como garantidor de direitos individuais e coletivos.

Por essas considerações, se o contexto exige uma revisão crítica no papel do Poder Judiciário, tanto na sustentação tripartite do Estado quanto na sua função social, essa mesma revisão passa também por seus operadores; no caso específico desta pesquisa, pelos servidores e, mais ainda, pelos magistrados.

O que está em questão, portanto, é o aperfeiçoamento do sistema judicial.

Após afirmar que “o investimento em recursos humanos é fator primordial e condição para o aprimoramento do sistema judicial”, Figueiredo (2014, p. 115) indica os pontos em que as cúpulas administrativas dos órgãos judiciários devem promover investimentos: 1) em remuneração, compatível à função exercida; 2) em planos de carreira, com valorização do mérito profissional; 3) em educação formal, incluindo-se a pós-graduação; e 4) em formação específica, conforme as atribuições do cargo.

Para que o quadro funcional possa completar a educação básica e/ou superior, incluindo-se a pós-graduação, Figueiredo (2014, p. 115) propõe o investimento em convênios com as respectivas instituições de ensino, cabendo à cúpula administrativa facilitar o acesso de seu corpo funcional e promover, se for o caso, a flexibilização da jornada de trabalho ou do horário de expediente.

Para a formação específica do quadro funcional, Figueiredo (2014, p. 115) é taxativo: “a melhor forma é a Escola Judicial, que conhece as peculiaridades da organização e tem possibilidade de dar a formação própria que atenda às necessidades peculiares de cada realidade judicial.”

Gurjão (1996, p. 13), ao analisar a questão do desenvolvimento das instituições públicas, enfatiza a necessidade da reeducação (“oportunidade que os dirigentes devem dar aos dirigidos para que estes se reencontrem consigo mesmos pela (re)identificação com as organizações em que laboram”), relegando a segundo plano o mero treinamento (“atividade instrutiva voltada para gerar habilidades no desempenho de tarefas”).

Acerca da relação entre cidadão e Estado, Gurjão (1996, p. 14) assim destaca a função integrativa do servidor público:

Afinal, o servidor público é o elo de ligação dos interesses comuns entre a sociedade civil e o ente criado para gerenciá-la: o Estado. Alterna-se em ambos os lados do balcão: dentro, na condição de agente público dessa gerência; e fora, na condição de cidadão, usuário, consumidor e contribuinte, financiador e destinatário das estruturas, dos sistemas e dos bens e serviços aí gerados.

Abordar o aspecto da profissionalização do setor público envolve, segundo Gurjão (1996, p. 41), cinco variáveis: 1) “capacitação (formação, treinamento, qualificação, atualização)”; 2) “carreira (sistematização, diretrizes gerais, organização de classes e cargos)”; 3) “remuneração (vencimento, vantagens, produtividade)”; 4) “condicionantes jurídicos (preceitos constitucionais, dispositivos legais e jurisprudência dos tribunais superiores)”; e 5) “motivação (auto-estima, auto-realização, senso de pertencimento)”.

Ora, essas cinco variáveis aparecem, em maior ou menor escala, na realidade do Poder Judiciário Brasileiro, muitas vezes com claros reflexos sobre a qualidade da prestação jurisdicional oferecida à população. Isso se deve, em grande parte, superada a seleção por concurso público, à estreita relação entre atualização técnico-procedimental e acompanhamento das produções acadêmicas e jurisprudenciais, campo relacional que constitui e justifica a existência de espaços dedicados à formação continuada de seu corpo funcional.

Passa-se a falar, então, em Escolas Judiciais, de Magistrados e de Servidores.

O traço distintivo básico está no público precipuamente atendido: como o próprio nome indica, a Escola de Magistrados concentra-se na formação inicial e continuada dos agentes públicos, a Escola de Servidores na formação continuada dos servidores, e a Escola Judicial em ambos e na comunidade.

Após essas contextualizações e fundamentações, passa-se ao segundo capítulo, com a apresentação da metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa e do objeto de estudo selecionado: a formação continuada na Justiça Federal da 3ª Região.

## **CAPÍTULO 2 FORMAÇÃO CONTINUADA NA JUSTIÇA FEDERAL DA TERCEIRA REGIÃO**

O tema deste capítulo é a formação continuada na Justiça Federal da 3ª Região, que engloba o Tribunal Regional Federal da 3ª Região (2ª instância ou 2º grau jurisdicional) e as Seções Judiciárias do Estado de São Paulo e do Estado de Mato Grosso do Sul (1ª instância ou 1º grau jurisdicional).

Para desenvolvê-lo, inicia-se pela apresentação da postura metodológica adotada para a condução da presente pesquisa e, na sequência, passa-se ao objeto de estudo.

### **2.1 Postura metodológica**

Assim como os contornos do objeto de estudo vão sendo delimitados à medida que vários de seus aspectos se tornam reconhecidos, de igual modo a postura metodológica vai adquirindo corpo à medida que o problema de pesquisa se estrutura. Nesta dissertação, a pergunta que se responde é: Como se configura a formação continuada na Justiça Federal da 3ª Região, a partir de 1989?

Para se chegar à resposta apresentada, um percurso investigativo foi cumprido, como segue.

Definido o problema de pesquisa e selecionada a fundamentação teórica (Capítulo 1), consolidou-se o objeto de pesquisa (formação continuada na Justiça Federal da 3ª Região) como uma realidade particular, específica. Partindo-se de dados particulares, firmou-se o método indutivo, posto que o raciocínio encaminha-se para um processo de generalização. “Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade ou universal, não contida nas partes examinadas.” (MARCONI e LAKATOS, 2004, p. 53).

Considerando que a coleta de dados não envolveu o enfoque quantitativo e que o conhecimento obtido também decorreu do levantamento histórico-organizacional realizado, consolidou-se uma pesquisa com abordagem qualitativa.

Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 33) declaram que o “enfoque qualitativo de pesquisa” caracteriza-se pela utilização da “coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação.”

Conforme André (2013, p. 97), por essa abordagem o conhecimento é concebido como “um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.”

De acordo com Marconi e Lakatos (2004, p. 273), a “pesquisa qualitativa pode empregar vários métodos e técnicas. A escolha depende do tipo de investigação.”

Também designando o estudo de caso como “método monográfico”, Marconi e Lakatos (2004, p. 273) declaram que a “metodologia qualitativa tradicionalmente se identifica com o Estudo de Caso.”

André (1984, p. 51), em artigo em que analisa o potencial do estudo de caso na educação, retoma a Conferência Internacional “Métodos de Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional”, realizada em Cambridge (Inglaterra), em dezembro de 1975, para reafirmar a diversidade de métodos de pesquisa que o envolve, mas que o estudo de caso está centrado em uma “instância” (Adelman et al., 1976, p. 2).

Baseada em Nisbett e Watt (1978), a autora declara que por “instância” entende-se “um evento, uma pessoa, um grupo, uma escola, uma instituição, um programa, etc.” (ANDRÉ, 1984, p. 51).

Ante tais considerações, a “instância” que sustenta o estudo de caso apresentado é a Justiça Federal da 3ª Região. E, ainda mais, o foco de análise é a formação continuada de seus integrantes. Trata-se de um estudo de caso na área da educação e dentro de uma instituição pública federal.

Dadas as controvérsias em torno do estudo de caso, pertinente o exame de sua caracterização.

No artigo já mencionado (ANDRÉ, 1984), são apresentadas sete características fundamentais dos estudos de caso: 1) a busca pela descoberta, pois a “compreensão do objeto se efetua a partir dos dados e em função deles” (ANDRÉ, 1984, p. 52); 2) a ênfase na apreensão do objeto considerando-se o contexto em que está inserido; 3) a representação dos pontos de vista presentes ou das perspectivas; 4) a utilização de fontes diversas e da estratégia de triangulação, “recorrendo para isso a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e provenientes de diferentes informantes.” (ANDRÉ, 1984, p. 52); 5) a revelação de experiência vicária e a permissão de generalizações naturalísticas; 6) a retratação da realidade de modo completo e profundo; e 7) a elaboração dos relatos em linguagens e formatos mais acessíveis a diversos públicos. (ANDRÉ, 1984).

Confrontados esses traços característicos com esta dissertação, chega-se à exposição de um estudo de caso pelas seguintes justificativas: 1) a configuração da formação continuada

dos integrantes da Justiça Federal da 3ª Região é dada pelas fontes documentais indicadas nas referências; 2) a contextualização e a apresentação da realidade são atendidas pelo histórico organizacional do objeto de estudo e por enquadramentos normativos relacionados; 3) a diversidade de perspectivas decorre dos vários órgãos que respondem pelas fontes documentais (os próprios órgãos que integram o objeto de estudo, órgãos superiores, órgãos de controle e fiscalização); 4) a triangulação também é dada pelas informações originárias de diversas fontes; 5) o contexto e as informações apresentadas permitem ao leitor refletir sobre a aplicabilidade desses à sua própria realidade; 6) a minimização do vocabulário jurídico para a adequação a diversos públicos.

André (1984, p. 52) sustenta como traço distintivo do estudo de caso “a ênfase na singularidade, no particular. Isso implica que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade esta, multidimensional e historicamente situada.”

O leitor desempenha um papel ativo no estudo de caso, pois há a suposição de que usará “esse conhecimento tácito para fazer as generalizações e para desenvolver novas idéias, novos significados, novas compreensões.” (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Ao analisar o que intitulou “dilemas da prática do estudo de caso”, André (1984, p. 53-54) destaca a proximidade duradoura do pesquisador com o objeto de pesquisa: “Na própria conceituação de estudo de caso – exame aprofundado e sistemático de uma instância – está implícita a necessidade de um contato estreito e prolongado do pesquisador com a situação ou objeto pesquisado.” (ANDRÉ, 1984, p. 53).

Quanto ao conceito de fidedignidade, André (1984) ressalta a particularidade do estudo de caso no sentido de apresentar informações que ficam sujeitas a diversas interpretações. “Não se parte do pressuposto de que as representações do pesquisador sejam a única forma de apreender a realidade, mas assume-se que os leitores vão desenvolver as suas próprias representações e que estas são tão significativas quanto as do pesquisador.” (ANDRÉ, 1984, p. 53).

Sobre o conceito de validade, além de reconhecer a essencialidade da triangulação das informações, André (1984) também destaca uma questão ética a ser resolvida pelo pesquisador, caso sejam realizadas entrevistas:

Para realmente obter os dados necessários ele terá sem dúvida que garantir aos informantes o *sigilo* das informações e provavelmente o *controle* sobre o conteúdo e a publicação dos dados. Isso significa que se por um lado o sigilo garante a obtenção dos dados que podem orientar mais precisamente a pesquisa e aumentar a validade das interpretações, por outro lado a possibilidade de controle das informações pelos

informantes pode fazer com que aspectos cruciais da situação sejam parcial ou até mesmo integralmente eliminados do estudo. Evidentemente aqui está uma questão ética bastante delicada e muito difícil de resolver. (ANDRÉ, 1984, p. 53, grifo da autora).

Relacionando triangulação e entrevistas a este estudo, justamente porque o contexto institucional restringiria a adesão de muitos participantes a instrumentos de coletas de informações individuais, assim como porque os efetivos participantes procurariam se resguardar e controlariam em demasia o teor das respostas fornecidas, a realização de entrevistas foi descartada no início da pesquisa.

Na continuidade de suas reflexões, André (2001) procura caracterizar o rigor e a qualidade da pesquisa em educação, reiterando suas diretrizes gerais: “Que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados.” (ANDRÉ, 2001, p. 57).

Ao relacionar fidedignidade e rigor à qualidade da pesquisa em educação, o presente estudo pautou-se pela seleção de dados comprovados por documentos com publicidade irrestrita, disponíveis em meio físico ou eletrônico.

A obtenção da credibilidade do estudo de caso perante o leitor é essencial para o pesquisador:

Deverá ganhar a confiança do leitor de que, de fato, conhece o assunto com o qual está trabalhando. Convencê-lo de que o trabalho de campo foi realizado pessoalmente, com afinco e perseverança. Conforme a situação, demonstrar procedimentos que evidenciem isenção, portanto não contaminação, pelo fato de, possivelmente, trabalhar no local onde foi desenvolvido o Estudo de Caso e, portanto, de conhecer as pessoas que prestaram esclarecimentos, opiniões e informações. (MARTINS e THEÓPHILO, 2009, p. 63).

Concordando com esses autores e para que a contaminação fosse evitada, a credibilidade foi buscada em duas ações: a primeira ação consistiu no fato de todas as informações selecionadas estarem acessíveis a qualquer pessoa, de tal forma que o fato de ser servidor da instituição não representasse um acesso privilegiado; e a segunda ação foi a exclusão da realização de entrevistas, pois, além do aspecto informativo ser muito controlado, as finalidades da coleta de dados seriam muito questionadas.

Quanto aos procedimentos ou “estratégias de pesquisa” (MARTINS e THEÓPHILO, 2009, p. 53), foram adotadas a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

Segundo Martins e Theóphilo (2009, p. 55), a base da pesquisa documental está nas fontes primárias: “os materiais compilados pelo próprio autor do trabalho, que ainda não

foram objeto de análise, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os propósitos da pesquisa.” E, adiante, os autores declaram: “Um estudo pode ser desenvolvido com emprego exclusivo de pesquisa documental.” (MARTINS e THEÓPHILO, 2009, p. 88).

Esses mesmos autores, ao analisarem a questão da triangulação em relação à confiabilidade de um estudo de caso, indicam quatro tipos de triangulação, reconhecendo a predominância do primeiro tipo: 1) de fontes de dados; 2) de pesquisadores; 3) de teorias; e 4) metodológica. (MARTINS e THEÓPHILO, 2009).

Ainda quanto à triangulação, esta dissertação acompanhou o tipo mais frequente, a de fontes de dados, uma vez que o leitor poderá confrontar o declarado por fontes teóricas, por documentos de órgãos internos e de controle, por indicações de contexto e legislações.

Sendo essa a postura metodológica adotada, passa-se à apresentação do objeto de estudo.

## **2.2 Formação Continuada na Terceira Região: Justiça Federal e Tribunal Regional Federal**

Para se apresentar a configuração da formação continuada na Justiça Federal da 3ª Região, torna-se necessária a observação do objeto de estudo por três aspectos complementares, como seguem.

O primeiro aspecto é o da contextualização da Justiça Federal da 3ª Região no Poder Judiciário do Brasil, adotando-se como marco inicial a reimplantação da Justiça Federal em 1965-1966 (2.2.1).

O segundo aspecto é o da formação continuada de magistrados, desenvolvido a partir da sua incorporação como tema legislativo e como requisito para a carreira, em 1979 (2.2.2).

O terceiro aspecto é o da formação continuada de servidores, desenvolvido a partir da sua reestruturação após a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), pela publicação do Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, em 1990 (2.2.3; BRASIL, 1990).

Por essas breves indicações já se pode deduzir um percurso histórico de consolidação e reformulação do próprio Poder Judiciário, com evidentes reflexos sobre as carreiras afins, como a seguir se demonstra.

### *2.2.1 Contextualização da Justiça Federal da Terceira Região no Poder Judiciário*

A história da Justiça Federal, segundo Freitas (2004), pode ser dividida em duas fases: a primeira fase, de 1890 a 1937, com a sua criação na República e até a sua extinção pelo Estado Novo; e a segunda fase, a partir de 1967, com a sua efetiva reimplantação.

Para traçar um quadro geral do Poder Judiciário antes do Ato Institucional 2 (BRASIL, 1965), publicado no Diário Oficial da União, em 27 de outubro de 1965, é necessária a descrição dos órgãos que o integravam: o Supremo Tribunal Federal (instância constitucional); o Tribunal Federal de Recursos (instância infraconstitucional); os Tribunais de Justiça (estaduais; segunda instância); os Juízes de Direito (estaduais; primeira instância). Pelo exposto, ratifica-se a extinção da Justiça Federal de primeira instância. (FREITAS, 2004).

O Ato Institucional 2, de 1965, reintegra como órgãos do Poder Judiciário os Juízes Federais, com competência prevista no § 3º do artigo 104 (BRASIL, 1965).

Para organizar a Justiça Federal de primeira instância é publicada a Lei nº 5.010, de 30 de maio de 1966 (BRASIL, 1966), que institui a primeira divisão em “Regiões Judiciárias”, cria o Conselho da Justiça Federal (CJF) e delimita a jurisdição e a competência dos juízes federais. Para Freitas (2004, p. 51), o “referido diploma legal, muito embora alterado por textos posteriores [...], foi e ainda é a espinha dorsal da Justiça Federal brasileira.”

Instalado em 24 de agosto de 1966, o CJF foi organizando a implantação da Justiça Federal de primeira instância e designando magistrados, de modo a iniciar a sua efetividade para as questões urgentes e para estabelecer a sua gradativa instalação física. “A implantação das Seções Judiciárias não foi feita simultaneamente. A primeira a ser instalada foi a do Distrito Federal, em 23.05.1967. A segunda foi a da Guanabara, em 20.07.1967.” (FREITAS, 2004, p. 52)

A Seção Judiciária do Estado de São Paulo, embora criada pela Lei 5.010/1966 (BRASIL, 1966), foi instalada com a nomeação de seus primeiros juízes federais, em 14 de março de 1967. (FREITAS, 2004).

A Seção Judiciária do Estado de Mato Grosso do Sul, decorrente da divisão do Estado de Mato Grosso, foi implantada em 12 de dezembro de 1980, com vara única. (FREITAS, 2004)

A CF 1988 (BRASIL, 1988), no seu artigo 92, enumera os órgãos do Poder Judiciário, ora destacando-se os com maior vinculação ao objeto de estudo: Supremo Tribunal Federal

(STF); Conselho Nacional de Justiça (CNJ), Superior Tribunal de Justiça (STJ), Tribunais Regionais Federais (TRFs) e Juízes Federais.

Promulgada a CF em 05 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988), o então TFR, no dia seguinte, pela Resolução n. 1 (BRASIL. TFR, 1988), fixa as sedes e a jurisdição de cada um dos cinco TRFs criados pelo constituinte, estabelecendo o TRF3 com sede em São Paulo e com jurisdição sobre os Estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul.

A composição inicial dos TRFs e sua instalação, assim como a criação dos respectivos quadros de pessoal foram instituídas pela Lei nº 7.727, de 9 de janeiro de 1989 (BRASIL, 1989). Essa mesma lei (BRASIL, 1989), no artigo 11 e parágrafo único, estipulava o prazo de noventa dias para que o Conselho da Justiça Federal elaborasse o anteprojeto de lei sobre a organização da Justiça Federal de primeiro e segundo graus, sendo que, até a promulgação deste normativo deveria ser aplicada a Lei nº 5.010, de 30 de maio de 1966 (BRASIL, 1966), consideradas as normas constitucionais vigentes.

Todos os TRFs foram inaugurados em 30 de março de 1989. Na solenidade de inauguração do TRF3, dezoito magistrados tomaram posse. (BRASIL. TRF3, 2004).

O Regimento Interno do TRF3 entrou em vigor a partir de 2 de maio de 1989<sup>6</sup>.

Em setembro de 1989, houve a realização do primeiro concurso para servidores do TRF3 e, em dezembro, para juiz federal substituto. (BRASIL. TRF3, 2004).

Em 15 de janeiro de 1990, no Diário Oficial do Estado, foi publicada a Instrução Normativa nº 3, de 04 de janeiro de 1990, pelo Presidente do Conselho da Administração do TRF3, apresentando o “Manual dos Procedimentos Administrativos”, a fim de disciplinar “o desempenho dos servidores do Tribunal” (BRASIL. TRF3, 1990, p. 3), a partir da descrição das atribuições dos cargos que integram a estrutura organizacional.

Por esse “Manual” (BRASIL. TRF3, 1990), havia a Secretaria de Recursos Humanos, com a finalidade de “planejar, coordenar, dirigir e controlar as atividades relativas à administração dos Recursos Humanos do Tribunal” (BRASIL. TRF3, 1990, p. 120), e com os seguintes órgãos subordinados: Seção de Apoio Administrativo; Divisão de Assuntos da Magistratura; Divisão de Legislação de Pessoal; Divisão de Processamento de Folha de Pagamento; Divisão de Treinamento, Seleção e Aperfeiçoamento de Pessoal; Divisão de Cadastramento, Lotação e Classificação; Divisão de Assistência Médico-Social.

Entre as suas atribuições, destacam-se: “XII - propor normas, instruções e regulamentos com vistas à seleção de candidatos aos cargos vagos e à aplicação permanente

---

<sup>6</sup> Sessão Plenária nº 6, de 02.05.1989. (TRF3, 1991).

da política de treinamento e aperfeiçoamento dos servidores” (BRASIL. TRF3, 1990, p. 121); e “XIX – preparar a programação de cursos de treinamento e aperfeiçoamento de pessoal” (BRASIL. TRF3, 1990, p. 122).

De acordo com o primeiro organograma, resultante da consolidação do “Manual”, subordinada à Diretoria Geral, entre outras secretarias, estava a Secretaria de Recursos Humanos, setor competente para o provimento do quadro de pessoal efetivo e comissionado, bem como à racionalização do trabalho operacional. (BRASIL. TRF3, 1991).

Ao final dos dois primeiros anos, o então Juiz Presidente, Milton Luiz Pereira, em mensagem constante do “Relatório de Atividades” de sua gestão, reconhece a colaboração dos órgãos colegiados, assim como dos magistrados e servidores:

O Tribunal – impõe-se registrar – não foi organizado pelo trabalho individual do Presidente. Dependeu da participação harmônica dos Conselhos de Administração e da Justiça, com os Juizes e funcionários, conscientes da significação do seu trabalho para a afirmação institucional da Corte. (BRASIL. TRF3, 1991, p. 9).

Desde as suas respectivas instalações, o TRF3 destacou-se dos demais tribunais regionais por seu acervo processual<sup>7</sup>, fato que contribuiu para um aprimoramento contínuo de procedimentos técnico-administrativos e para a demanda de oportunidades de qualificação para o corpo funcional (magistrados e servidores).

Com a crescente informatização do TRF3, as primeiras ações de formação continuada desse corpo funcional<sup>8</sup> foram de treinamento para utilização de microcomputadores e seus recursos. (BRASIL. TRF3, 1991).

No biênio seguinte (1991-1993), as ações de formação continuada também se concentraram no treinamento para utilização dos recursos de informática, com expansão para formação dos servidores de primeira instância<sup>9</sup>. (BRASIL. TRF3, 1993).

Conforme terminologia da época, havia a divisão das atividades dos servidores de acordo com a área de atuação: atividade-meio (área administrativa) e atividade-fim (área jurídica). Com a crescente especialização da área administrativa, a reestruturação organizacional procurou conciliar o perfil profissional à função exercida: “No âmbito administrativo buscou-se identificar o perfil profissional dos servidores, procedendo-se a

---

<sup>7</sup> Conforme Quadro Comparativo de Distribuição Processual nos TRFs, no biênio 1989-1991 (BRASIL. TRF3, 1991, p. 22), o TRF3 respondia por 38% do acervo nacional (95422 processos); o TRF4, por 20% (50333 processos); o TRF1, por 19% (47195 processos); o TRF2, por 16% (39222); o TRF5, por 7% (17701 processos).

<sup>8</sup> Em 28.12.1990, a composição ideal (soma de cargos providos e vagos) do TRF3 era de 18 juizes no TRF3; 66 juizes (SP e MS); 873 servidores no TRF3. (BRASIL. TRF3, 1991)

<sup>9</sup> Seções Judiciárias de São Paulo e Mato Grosso do Sul.

profundas reformulações com o objetivo de obterem-se resultados mais eficazes e racionais para os problemas atinentes à atividade-meio.” (BRASIL. TRF3, 1993, p. 9-10)

Para atender às ações de formação de magistrados, houve a implantação da Escola de Magistrados da Justiça Federal da 3ª Região (EMAG), no primeiro semestre de 1991, sendo que suas atividades iniciaram no segundo semestre de 1992<sup>10</sup>.

Com a instalação da EMAG, firmam-se e delimitam-se os dois públicos preferenciais para a Educação Corporativa no TRF3: magistrados e servidores.

Em razão dessa delimitação e das diferenças normativas, passa-se à análise das ações formativas em tópicos distintos.

### 2.2.2 Formação continuada de magistrados

Para dar cumprimento a preceitos constitucionais e a previsões legais que, em síntese, condicionam o ingresso e a promoção na carreira da magistratura ao oferecimento de cursos oficiais de preparação e aperfeiçoamento de magistrados, foi criada, em 28 de junho de 1991<sup>11</sup>, a EMAG, sendo seu estatuto aprovado em 11 de fevereiro de 1992<sup>12</sup>. (BRASIL. TRF3, 2000).

Dessa forma, “com a finalidade de preparar candidatos a Juízes Federais Substitutos e aprimorar os Juízes da 3ª Região” (BRASIL. TRF3, 2000, p. 73), à EMAG caberá a promoção de:

- I – Curso de Preparação à Carreira de Juiz;
- II – Cursos de Iniciação Funcional para Novos Magistrados;
- III – Curso de Extensão e Atualização para Magistrados;
- IV – Cursos de Altos Estudos;
- V – Seminários, Simpósios e Painéis. (BRASIL. TRF3, 2000, p. 73).

Por essa configuração, o público destinatário da EMAG é constituído somente por magistrados da 3ª Região. Caso haja, a participação de servidores nessas ações formativas será em caráter excepcional.

Com vistas à melhor preparação dos magistrados para o enfrentamento de questões jurisdicionais internacionais, a EMAG passou a oferecer, a partir de 1994, cursos de inglês,

<sup>10</sup> Aos juízes empossados em 22.10.1992 foi oferecido o I Curso de Iniciação à Magistratura, no período de 23 a 30 de outubro de 1992. (BRASIL. TRF3, 2000).

<sup>11</sup> Resolução nº 07, de 28.06.1991, tendo por fundamentos o artigo 93, II, letra “c” e IV da Constituição Federal de 1988 e o artigo 365 do Regimento Interno do TRF3. (BRASIL. TRF3, 1991).

<sup>12</sup> Resolução nº 08, de 11.02.1992. (BRASIL. TRF3, 2000).

francês, alemão, italiano e espanhol a juízes e desembargadores<sup>13</sup>, assim como passou a colaborar com traduções e versões de documentos diversos e a auxiliar nas atividades de tradução e intérprete, em audiências e julgamentos, com a presença de réus e testemunhas estrangeiros.

O oferecimento de cursos de idiomas também contribuiu para a aprovação de magistrados em processos seletivos para ingresso em cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado). (BRASIL. TRF3, 2000).

Ainda que mantidos os cursos de inglês e francês em 2017, principalmente a partir de meados de 2009, com a formação do Cadastro de Peritos e Tradutores Judiciais da 3ª Região, as atividades de tradução e intérprete foram suspensas.

Desde 1994, a EMAG tem procurado oferecer cursos que contemplem a atualização de usos da língua portuguesa, bem como de recursos relativos à área da Informática. (BRASIL. TRF3, 2000).

A partir de 1995, o TRF3 regulamentou o afastamento de magistrados para participação em cursos e seminários, nacionais ou estrangeiros, que promovam o aperfeiçoamento para a prestação da atividade jurisdicional, cabendo à EMAG a análise do conteúdo programático. (BRASIL. TRF3, 2000).

A busca pela promoção de uma formação multidisciplinar tem sido realizada, desde 1992, por seminários, simpósios e painéis. (BRASIL. TRF3, 2000).

Na apresentação de suas “Memórias 1991-2000”, o então Diretor da EMAG, Desembargador Federal Célio Benevides de Carvalho, destaca o “que de mais sólido e fundamental pode contar qualquer instituição: a formação, a educação e o aprimoramento de seus componentes.” (BRASIL. TRF3, 2000, p. 9).

Essa valorização do capital intelectual passa pelo oferecimento de ações de formação continuada, posto que já houve uma seleção prévia pelo concurso público, e também passa pela necessidade de envolvimento de seus agentes em um processo contínuo de aprimoramento técnico e humanístico:

Depois de passar por um dos mais difíceis e extenuantes exames de admissão para uma carreira pública, o então juiz substituto que vê suas metas alcançadas se apercebe que terá pela frente o desafio de aperfeiçoar sua vocação profunda, seja na vivência e nos embates do dia a dia, seja no estudo profundo e sistemático de tudo o que diz respeito ao Direito e ao homem. (BRASIL. TRF3, 2000, p. 9).

---

<sup>13</sup> O título de Desembargador Federal para os magistrados do TRF3 (segunda instância) foi aprovado em 18.06.1998. (BRASIL. TRF3, 2000).

O desafio aqui, desde a criação da EMAG, tem sido conciliar a formação humanística à formação jurídica, seja por questões orçamentárias ou por diretrizes político-pedagógicas. Por suas implicações pragmáticas, as atualizações legislativas e jurisprudenciais se sobrepõem a quaisquer escolhas programáticas. Por implicações no funcionamento da própria EMAG e na progressão funcional dos magistrados, e inclusive quanto ao reconhecimento de cursos pela ENFAM, a predominância temática é jurídica.

Ao mencionar o diálogo entre a EMAG e a ENFAM, necessário o esclarecimento sobre a vinculação das Escolas de Magistrados ou da Magistratura ou Judiciais à Escola Nacional.

De 1991 a 2004, a EMAG cumpria as exigências legais, segundo os normativos existentes, prestava contas, por relatórios de atividades ou relatórios de gestão, aos órgãos colegiados do próprio TRF3, aos órgãos superiores e ao TCU, exercendo suas atividades conforme as demandas regionais.

Após treze anos de tramitação, em 31 de dezembro de 2004, foi publicada a Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004, conhecida como “Reforma do Judiciário”, que, entre outras alterações, instituiu a “previsão de cursos oficiais de preparação, aperfeiçoamento e promoção de magistrados, constituindo etapa obrigatória do processo de vitaliciamento a participação em curso oficial ou reconhecido por escola nacional de formação e aperfeiçoamento de magistrados” (art. 93, IV, CF 1988; BRASIL, 1988).

Em 2005 e 2006, as Escolas Estaduais e Federais continuaram com suas atividades, conforme os normativos vigentes, até a instituição da Escola Nacional de Formação e Aprimoramento de Magistrados (ENFAM), pela Resolução nº 3, de 30 de novembro de 2006, do Superior Tribunal de Justiça, órgão que a sedia (BRASIL. STJ, 2006).

A partir daí, respeitada a discricionariedade administrativa regional, cabe à ENFAM “regulamentar, autorizar e fiscalizar os cursos oficiais para ingresso e promoção na carreira da Magistratura, nos termos do art. 105, parágrafo único, inciso I, da Constituição Federal.” (art. 1º da Res. STJ 3/2006; BRASIL. STJ, 2006)

A criação da ENFAM exigiu um realinhamento institucional, inclusive quanto às delimitações de competências entre os órgãos até então existentes.

No âmbito federal, o órgão responsável pela gestão administrativa da Justiça Federal é o Conselho da Justiça Federal (CJF), existente desde a criação da Justiça Federal. Vinculado a ele, está o Centro de Estudos Judiciários (CEJ), com a função precípua de promover atividades acadêmicas aos magistrados federais, principalmente a partir de março de 1993.

Em subordinação ao CJF/CEJ, há o Conselho das Escolas da Magistratura Federal (CEMAF), com seus respectivos Comitês Técnicos. O CEMAF possui cinco integrantes: um diretor de cada Escola Regional. Os Comitês Técnicos são integrados pelos assessores ou secretários de cada Escola Regional. Esses membros respondem pela consolidação do Plano Nacional de Aperfeiçoamento e Pesquisa para Juízes Federais (PNA).

Em regime de colaboração ao CJF/CEJ, a Associação dos Juízes Federais do Brasil (AJUFE), desde a sua fundação, em 20 de setembro de 1972, vem atuando na promoção de eventos culturais e acadêmicos, nacionais e internacionais.

Com essa configuração institucional federal, em junho de 2007, o CEJ, por meio do CEMAF, institucionaliza o PNA, estabelecendo um plano de ação para o biênio 2008-2009, apresentando as “bases políticas, metodológicas e operacionais para seleção, formação, aperfeiçoamento e especialização dos Juízes Federais, na forma de Projeto Político Pedagógico” do PNA (BRASIL. CEMAF, 2007, p. 3).

No mesmo documento, há a expressa necessidade de alinhamento das ações institucionais:

Com a implantação da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados/ENFAM é acentuada a necessidade de integração das atividades educacionais executadas pelo CEJ/CJF, Escolas e AJUFE, possibilitando a ENFAM estabelecer diretrizes e normas referentes ao aperfeiçoamento de magistrados. (BRASIL. CEMAF, 2007, p. 4).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) apresentado pelo CEMAF também forneceria subsídios para a ENFAM expedir seus atos normativos. Esse PPP foi estruturado em dois programas, sendo que cada programa abrangia três subprogramas, como seguem.

O “Programa de Ingresso, Vitaliciamento e Aperfeiçoamento” (BRASIL. CEMAF, 2007, p. 10) continha três subprogramas:

1º) “subprograma de ingresso na carreira e preparação/iniciação funcional” (BRASIL. CEMAF, 2007, p. 10), centrando-se, quanto ao ingresso, na fixação uniforme do conteúdo programático jurídico (ramos do Direito) para os editais, os quais deverão prever a avaliação, em todas as fases do concurso, também dos conhecimentos da Língua Portuguesa. Quanto à preparação/iniciação funcional, recomenda um curso de preparação com 80 horas-aulas, divididas em seis módulos (visão da Justiça Federal; Administração Judiciária; Formação e desenvolvimento de lideranças; Juizados Especiais Federais; Varas especializadas e questões atuais; Visitas). (BRASIL. CEMAF, 2007).

2º) “subprograma de vitaliciamento” (BRASIL. CEMAF, 2007, p. 27), com duração de dois anos e carga horária obrigatória de 30 horas-aulas por semestre, devendo ter conteúdo vinculado ao Direito, “sendo obrigatório que o juiz curse nesse período eventos com os seguintes temas: (a) deontologia jurídica; (b) relações interpessoais; (c) administração da Justiça e (d) lógica jurídica.” (BRASIL. CEMAF, 2007, p. 28).

3º) “subprograma de aperfeiçoamento continuado” (BRASIL. CEMAF, 2007, p. 30), com três linhas de atuação. A primeira linha voltada à especialização profissional, compreendendo “cursos relativos às grandes áreas da atuação do Judiciário Federal, inclusive gerencial.” (BRASIL. CEMAF, 2007, p. 30). A segunda linha voltada à qualificação de docentes para as próprias Escolas de Magistrados e CEJ/CJF e à qualificação de pesquisadores “para as atividades individuais e coletivas propostas pelo CEMAF/Pesquisa” (BRASIL. CEMAF, 2007, p. 31). A terceira linha voltada à avaliação de merecimento, “para fim de promoção, focado em avaliar os juízes e apontar, do modo mais criterioso e objetivo possível, os de melhor aptidão funcional, no intuito de auxiliar o tribunal na aferição de merecimento.” (BRASIL. CEMAF, 2007, p. 30).

O “Programa de Pesquisa, Editoração e Intercâmbio” (BRASIL. CEMAF, 2007, p. 34) também continha três subprogramas:

1º) subprograma de “fomento à pesquisa e disseminação seletiva do conhecimento” (BRASIL. CEMAF, 2004, p. 34). Quanto ao fomento à pesquisa, duas linhas de pesquisa foram delimitadas: “Pesquisas Jurídicas e Sócio-Jurídicas” e “Pesquisas Aplicadas em áreas das atividades da Administração da Justiça Federal, como Informática, Estatísticas entre outras matérias.” (BRASIL. CEMAF, 2007, p. 34). No tocante à “Gestão do Conhecimento”, foram destacados os projetos do Planejamento Estratégico com conclusão prevista no biênio 2008-2009: 1) “Ampliação dos serviços da Central de Atendimento ao Juiz Federal – CAJU” (BRASIL. CEMAF, 2007, p. 35); 2) “Projeto Memória da Justiça Federal – JusDoc” (BRASIL. CEMAF, 2007, p. 36); 3) “Programa de Implantação do Banco de Soluções de Qualidade da Justiça Federal/ JUSQUALITAS” (BRASIL. CEMAF, 2007, p. 36); 4) “Programa de constituição da rede cooperativa de e-Bibliotecas da Justiça Federal/e-BiblioJus” (BRASIL. CEMAF, 2007, p. 37); 5) “Programa de padronização e de gestão de tabelas processuais” (BRASIL. CEMAF, 2007, p. 37); 6) “Implantação de Sistema Nacional de Estatística da Justiça Federal – SINEJUS” (BRASIL. CEMAF, 2007, p. 38).

2º) subprograma “de intercâmbio” (BRASIL. CEMAF, 2007, p. 38), por acordos firmados com entidades nacionais ou internacionais.

3º) subprograma “editorial”, concentrando-se na “Revista do CEJ” e nas “publicações seriadas do CEJ”, para “divulgação da produção intelectual dos magistrados e servidores da instituição.” (BRASIL. CEMAF, 2007, p. 39-40).

Com os subsídios dados pelo CEMAF/CEJ/CJF e pelos Tribunais de Justiça e suas Escolas Estaduais, a ENFAM dá início à institucionalização de uma formação de magistrados mais linear em nível nacional.

Em 17 de setembro de 2007, a ENFAM expede as primeiras resoluções: a Resolução nº 1 (BRASIL. ENFAM, 2007a), dispondo sobre o curso de formação para ingresso na magistratura, e a Resolução nº 2 (BRASIL. ENFAM, 2007b), sobre cursos de aperfeiçoamento para fins de vitaliciamento e promoção de magistrados.

Pela Resolução nº 1/2007 (BRASIL. ENFAM, 2007a) e pela Instrução Normativa nº 1, de 6 de fevereiro de 2008 (BRASIL. ENFAM, 2008), a ENFAM dispõe que o Curso de Formação Inicial (CFI) constitui a última etapa do concurso público para provimento do cargo de Juiz Federal Substituto, assim como o seu credenciamento deve ser solicitado por uma Escola de Magistratura, sendo que o resultado avaliativo dos candidatos deve ser apresentado à Comissão de Concurso, que poderá homologá-lo ou não. Há a ressalva de que os concursos em andamento não são atingidos por essa resolução.

Quanto à seleção dos candidatos à magistratura, necessário um esclarecimento. Esse posicionamento da ENFAM atendeu à prática usual de tribunais estaduais, que previam o CFI como etapa obrigatória do certame. Os tribunais federais, por sua vez, ofereciam o CFI após a posse dos candidatos aprovados. Diante da polêmica, prevaleceu a discricionariedade administrativa de cada órgão.

Em 16 de março de 2009, a ENFAM expede a Resolução nº 2 (BRASIL. ENFAM, 2009), estabelecendo diretrizes para os conteúdos programáticos mínimos dos cursos de formação para ingresso na magistratura e de aperfeiçoamento. Nesse normativo havia a previsão de observância dos conteúdos do CFI para os magistrados que não tivessem frequentado um CFI, devendo tais itens programáticos constarem das ações formativas de aperfeiçoamento.

De 2007 a 2009, houve um novo período de alinhamento institucional, de tal forma que, reconhecida a obrigatoriedade do CFI, cada Tribunal deveria oferecê-lo nos moldes programáticos e conforme os parâmetros de credenciamento dados pela ENFAM, seja como última etapa do concurso, seja como primeira ação formativa após a posse. Assim, no âmbito do TRF3, a Comissão de Concurso finaliza os seus trabalhos de seleção com a homologação dos resultados pelo órgão colegiado competente, cabendo à EMAG, assim que realizada a

posse dos aprovados, oferecer o CFI, reconhecido como etapa obrigatória do processo de vitaliciamento do magistrado.

Por estar em andamento o XIV Concurso na data da Resolução ENFAM nº 2/2009 (BRASIL. ENFAM, 2009), o CFI oferecido a partir de abril de 2009 não necessitou apresentar o pedido de credenciamento, mas procurou atender aos conteúdos programáticos discriminados.

A partir de então e atendendo às sucessivas atualizações normativas da ENFAM, a EMAG obteve o credenciamento dos CFIs oferecidos aos candidatos aprovados e empossados como Juízes Federais Substitutos: em 2011 (XV Concurso); em 2013 (XVI Concurso); em 2014 (XVII Concurso); 2017 (XVIII Concurso).

O CFI referente aos magistrados aprovados no XVIII Concurso, oferecido pela EMAG no período de 16 de outubro de 2017 a 2 de março de 2018, atende aos termos da Resolução ENFAM nº 2, de 14 de março de 2017 (BRASIL. ENFAM, 2017b), que dispõe sobre os programas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados e regulamenta os cursos oficiais para o ingresso, a formação inicial e o aperfeiçoamento de magistrados e de formadores.

Na configuração atual, o CFI a ser oferecido pela EMAG tem como carga horária obrigatória mínima 480 horas-aulas (h/a), sendo 40 h/a do Módulo Nacional dado pela ENFAM, 200 h/a para parte teórica e 240 h/a para parte prática, consistente em atividades jurisdicionais supervisionadas. Aqui, o recém-ingresso é acompanhado por um formador (Juiz Federal Titular ou Juiz Federal Substituto respondendo pela titularidade de uma Vara) designado pelo coordenador do CFI, que apresenta um relatório final de desempenho à coordenação.

Concluído o CFI, com duração prevista de quatro meses, e aprovado, o magistrado é lotado e inicia sua atividade jurisdicional, devendo dar continuidade ao processo de vitaliciamento.

O seu processo de vitaliciamento tem duração de dois anos, contados a partir da data da posse. Assim, após o CFI, começa o seu efetivo percurso de formação continuada.

Assim como o CFI foi e é resultado de um processo gradativo de consolidação, o processo de formação continuada de magistrados ou de “aperfeiçoamento”, nos termos da ENFAM, também é fruto de um amadurecimento institucional.

Para verificar essa evolução, necessário partir da Lei Orgânica da Magistratura Nacional (LOMAN), Lei Complementar nº 35, de 14 de março de 1979 (BRASIL, 1979).

Um dos critérios fixados para a promoção do magistrado por merecimento é “o aproveitamento em cursos de aperfeiçoamento” (art. 80, § 1º, II, LOMAN; BRASIL, 1979). No mesmo normativo, há outra menção à possibilidade de vinculação da progressão à aprovação em curso oferecido por Escola de Magistratura: “A lei poderá condicionar o acesso por merecimento aos Tribunais, como a promoção por igual critério, à frequência, com aprovação, a curso ministrado por escola oficial de aperfeiçoamento de magistrado.” (art. 87, § 1º, LOMAN; BRASIL, 1979).

Com a “Reforma do Judiciário” (Emenda Constitucional nº 45/2004; BRASIL, 2004), a formação para a magistratura é um dos princípios estabelecidos pela Constituição Federal vigente a constar do Estatuto da Magistratura, a ser proposto pelo Supremo Tribunal Federal: “previsão de cursos oficiais de preparação, aperfeiçoamento e promoção de magistrados, constituindo etapa obrigatória do processo de vitaliciamento a participação em curso oficial ou reconhecido por escola nacional de formação e aperfeiçoamento de magistrados” (art. 93, IV, CF 1988; BRASIL, 1988).

A primeira regulamentação de âmbito nacional sobre a formação continuada para fins de vitaliciamento e promoção dos magistrados, como já mencionado, foi a Resolução nº 2, de 17 de setembro de 2007, da ENFAM, ora detalhada (BRASIL. ENFAM, 2007b).

Por esse normativo, com vigência a partir de 1º de janeiro de 2008 (art. 10 da Res. ENFAM nº 2/2007; BRASIL. ENFAM, 2007b), os “cursos de aperfeiçoamento destinados à formação continuada e à atualização de magistrados” (art. 1º; BRASIL. ENFAM, 2007b) deveriam ser organizados e executados, na esfera federal, pelos Tribunais Regionais, por meio das Escolas de Magistratura, e pelo CJF, por meio do CEJ (art. 2º; BRASIL. ENFAM, 2007b), submetendo o pedido de credenciamento à ENFAM, com a indicação de conteúdo, carga horária, corpo docente com suas qualificações (art. 9º; BRASIL. ENFAM, 2007b).

Esses seriam os cursos “oficiais”, uma vez que os cursos “não-oficiais” poderiam ser habilitados para os fins já explicitados, desde que “eventualmente contratados pelo Poder Judiciário ou com ele conveniados, reconhecidos e credenciados pela Enfam.” (art. 3º; BRASIL. ENFAM, 2007b).

Dentro dos primeiros dois anos de exercício, o magistrado, para fins de vitaliciamento, deveria cumprir, no mínimo, 30 h/a por semestre ou 60 h/a por ano (art. 5º; BRASIL. ENFAM, 2007b), cabendo a cada tribunal o controle sobre a participação e o aproveitamento do vitaliciando (art. 5º, § único; BRASIL. ENFAM, 2007b).

Para fins de promoção por merecimento, o magistrado deveria cumprir, a cada ano no cargo, 20 h/a por semestre ou 40 h/a por ano, com aproveitamento, em cursos de

aperfeiçoamento, sendo vedada a utilização de um mesmo curso para diversas promoções. (art. 6º e § único; BRASIL. ENFAM, 2007b).

Quanto à metodologia, os cursos poderiam ser nas modalidades presencial ou a distância, com aulas teóricas e práticas, “seminários e outros eventos” (art. 7º; BRASIL. ENFAM, 2007b).

No tocante aos conteúdos mínimos, os cursos deveriam incluir alterações legislativas, “situações práticas da atividade jurisdicional”, “temas teóricos relativos a matérias jurídicas e disciplinas afins, como filosofia, sociologia e psicologia”, com “ênfase aos aspectos humanísticos, à ética e à deontologia do magistrado” (art. 8º e § 1º; BRASIL. ENFAM, 2007b). Também deveriam abordar “a administração judiciária, a gestão administrativa e de pessoas, bem como estudos de casos concretos.” (art. 8º, § 2º; BRASIL. ENFAM, 2007b).

Com essas diretrizes, já a partir de 2008, a EMAG passou a atender as exigências da ENFAM, conforme ratificam os Relatórios de Atividades bienais.

Novo normativo é republicado em 17 de abril de 2009, estabelecendo “diretrizes para os conteúdos programáticos dos cursos de formação para ingresso na magistratura e de aperfeiçoamento” (Resolução ENFAM nº 2; BRASIL. ENFAM, 2009).

Mantidas as cargas horárias e os conteúdos a serem cumpridos pelos vitaliciandos e vitaliciados (Res. ENFAM nº 2/2007; BRASIL. ENFAM, 2007b), esta resolução (Anexo 2 da Res. ENFAM nº 2/2009; BRASIL. ENFAM, 2009) revisa alguns aspectos da anterior, detalhando conteúdos a serem ministrados, carga horária exigida, formas de avaliação (no mínimo, um estudo de caso obrigatório) e metodologia.

Embora sejam “diretrizes”, o artigo 3º e seu parágrafo único são taxativos:

Art. 3º. Serão objeto de credenciamento somente os cursos que obedecerem às diretrizes definidas para os conteúdos programáticos mínimos, constantes dos Anexos 1 e 2.

Parágrafo único. Para efeito de credenciamento de cursos, não serão considerados seminários, conferências, palestras ou similares propostos na forma de eventos isolados, sendo aceitas tais modalidades, para esse fim, exclusivamente quando constituírem meios ou estratégias metodológicas, integrantes do programa dos cursos, observada a adequação aos objetivos e aos conteúdos programáticos. (BRASIL. ENFAM, 2009).

Há, ainda, no Anexo 2 (BRASIL. ENFAM, 2009), uma ressalva para que os tribunais atendam às demandas pontuais de seus magistrados, com processo avaliativo baseado em caso concreto.

Quanto à formação de formadores, a ENFAM reafirma a sua competência para oferecer tais cursos. (Anexo 2; BRASIL. ENFAM, 2009).

Em continuidade ao seu processo de consolidação institucional como Escola Nacional, a ENFAM expede novo normativo, publicado em 9 de junho de 2011, sobre o mesmo objeto, mas com várias inovações: Resolução nº 1, de 6 de junho de 2011 (BRASIL. ENFAM, 2011a).

Trata-se do primeiro normativo da ENFAM a empregar “Escolas Judiciais” em seu texto (art. 9º; BRASIL. ENFAM, 2011a). Também pela primeira vez, disciplina sobre cursos de formação de formadores e cursos de pós-graduação (Capítulos III e IV, respectivamente; BRASIL. ENFAM, 2011a).

Quanto aos cursos de formação de formadores, prevê a possibilidade de a ENFAM organizá-los (art. 11; BRASIL. ENFAM, 2011a). Ao magistrado que tiver a sua inscrição confirmada e que não comparecer ao curso, haverá o seu impedimento de participação em nova oferta desse curso por um ano, “salvo por motivo de força maior a ser apreciado pelo Conselho Superior da Enfam.” (§ único do art. 11; BRASIL. ENFAM, 2011a).

Sobre os cursos de pós-graduação, institui: 1) a oferta pela ENFAM e pelas Escolas Judiciais, por credenciamento próprio junto ao MEC ou por parceria com Instituições de Ensino Superior (IES), de cursos de especialização, mestrado e doutorado (art. 12; BRASIL. ENFAM, 2011a); 2) obtida a titulação pelo magistrado, será válida para fins de vitaliciamento e de promoção por merecimento. (art. 12; BRASIL. ENFAM, 2011a); 3) se a titulação for obtida em área de interesse do Poder Judiciário, o magistrado estará dispensado da participação em cursos de aperfeiçoamento (para os mesmos fins) durante o período de estudo na IES, devendo apresentar comprovantes de frequência e aproveitamento às secretarias das Escolas Judiciais, assim como estará dispensado após a data de obtenção da titulação, por um período determinado (por um ano, para especialização; por um ano e meio, para mestrado; por dois anos, para doutorado). (art. 12, § único; BRASIL. ENFAM, 2011a).

Acerca do credenciamento de cursos, institui o envio do respectivo pedido com a antecedência mínima de trinta dias antes do início do curso na Escola Judicial, por sistema próprio, contendo conteúdo, carga horária, corpo docente e suas qualificações, bibliografia, avaliações (docente e discente). (arts. 13 e 14; BRASIL. ENFAM, 2011a).

Esses pedidos de credenciamento devem estar embasados nos “planejamentos instrucionais” das Escolas, segundo “seus próprios planos didático-pedagógicos e/ou em modelos sugeridos e disponibilizados pela Enfam” (art. 15; BRASIL. ENFAM, 2011a). Caso a ENFAM solicite a complementação de informações, as Escolas deverão prestá-los em até dez dias corridos, “sob pena de arquivamento do pedido” (art. 17; BRASIL. ENFAM, 2011a).

Havendo o indeferimento do pedido ou o seu arquivamento, a Escola Judicial poderá recorrer, no prazo de quinze dias (art. 18; BRASIL. ENFAM, 2011a).

A validade do credenciamento do curso é de um ano, contado a partir da data de publicação da portaria, podendo ser revalidado, conforme normativo a ser expedido, desde que o pedido de revalidação aconteça antes de trintas dias do vencimento do credenciamento. (art. 19 e §§; BRASIL. ENFAM, 2011a).

Nas “diretrizes informativas” (BRASIL. ENFAM, 2011a), a ENFAM institui a possibilidade de aproveitamento de metade da carga horária do magistrado que atuar como docente nas Escolas, para fins de promoção por merecimento (art. 21; BRASIL. ENFAM, 2011). Além disso, informa que regulamentará a retribuição financeira por atividade docente (art. 22; BRASIL. ENFAM, 2011a).

A ENFAM também estabelece várias obrigações para as Escolas Judiciais quanto aos cursos credenciados: 1) envio das “avaliações finais de aprendizagem” (art. 23; BRASIL. ENFAM, 2011a) dos participantes do CFI e de cursos de aperfeiçoamento, cabendo ao órgão competente de cada Tribunal, homologá-las ou não (art. 23; BRASIL. ENFAM, 2011a); 2) envio à ENFAM, dentro de sessenta dias após o término do curso, do “relatório das avaliações de aprendizagem, reação e impacto no trabalho” (art. 24; BRASIL. ENFAM, 2011a); 3) manutenção de registros atualizados dos cursos já realizados pela Escola Judicial em sistema próprio da ENFAM, assim como a titulação de seus magistrados (art. 25; BRASIL. ENFAM, 2011a).

O próximo marco regulatório da ENFAM indica a apropriação de uma atribuição antes exercida pelo CJF/CEJ: a disposição pela contratação e retribuição financeira pela atividade docente no âmbito das Escolas Federais. Assim, em 28 de setembro de 2011, a ENFAM expede a Resolução nº 2 (BRASIL. ENFAM, 2011b), dispondo sobre esses objetos para todas as Escolas a ela vinculadas.

A atividade docente engloba as seguintes funções: capacitador; conteudista; tutor; coordenador de curso; orientador de curso; instrutor interno; avaliador; participante de grupo de pesquisa ou afins (pesquisador, moderador, organizador ou compilador de conteúdo). (art. 2º; BRASIL. ENFAM, 2011b).

Após detalhar essas funções, esse normativo dispõe sobre “ações de treinamento, desenvolvimento e educação” (Capítulo II da Res. ENFAM nº 2/2011; BRASIL. ENFAM, 2011b), estabelecendo a priorização de docentes pós-doutores, doutores ou mestres, mas sem exclusão dos profissionais com formação acadêmica compatível à ação formativa planejada

ou com experiência profissional comprovada na área do conhecimento a ser ministrado. (art. 3º; BRASIL. ENFAM, 2011b).

Além das atribuições de cada uma dessas funções e das diretrizes procedimentais, a ENFAM indica a elaboração conjunta com as Escolas Judiciais de tabelas próprias para a fixação dos valores da retribuição docente, em até noventa dias. (art. 18; BRASIL. ENFAM, 2011b).

O próximo normativo que aprofunda e explicita a vinculação das Escolas Judiciais à ENFAM é a Resolução nº 10, de 16 de dezembro de 2014 (BRASIL. ENFAM, 2014c), ao dispor sobre o plano estratégico da ENFAM, com duração quinquenal, e seu modelo de gestão estratégica, como ratificam a missão e a visão 2018, constantes do Plano Estratégico 2014-2018, anexo ao ato:

#### MISSÃO

Promover, regulamentar e fiscalizar, em âmbito nacional, a formação e o aperfeiçoamento dos magistrados para que a Justiça esteja em sintonia com a demanda social.

#### VISÃO 2018

Ser referência nacional para as escolas de magistratura como instituição de excelência em ensino e pesquisa. (BRASIL. ENFAM, 2014c).

Com esse percurso, de 2006 a 2014, em crescente alinhamento da EMAG às normatizações da ENFAM, chega-se à configuração atual da formação continuada de magistrados.

Em âmbito nacional e buscando aprimorar os canais de interlocução com as Justiças Estadual e Federal, pela Resolução ENFAM nº 6, de 28 de abril de 2014 (BRASIL. ENFAM, 2014a), foi criado o Comitê Técnico de Formação e Pesquisa – CTAF, como órgão auxiliar do Conselho Superior<sup>14</sup> da ENFAM, com prazo indeterminado de duração, tendo por integrantes o secretário-geral da ENFAM (membro nato) e um magistrado por Escola Judicial. O seu coordenador, com mandato de dois anos, é nomeado pelo Diretor-Geral da ENFAM. Ao secretário executivo da ENFAM cabe secretariar os trabalhos. As reuniões serão presenciais e, ao menos, realizadas duas vezes por ano.

Para esta dissertação, o interesse pelo CTAF recai sobre algumas de suas competências, pois guardam relação com a formação continuada:

---

<sup>14</sup> Sobre a Estrutura Organizacional da ENFAM e sobre o Conselho Superior foi consultado o seu “Manual de Organização” (out.2017). Disponível em: <<https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2017/12/interativo-manual-organizac%CC%A7ao-da-enfam.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

Art. 3º Compete ao CTAF:

III – propor ao Conselho Superior diretrizes básicas do ensino, planejamento anual e supervisão permanente de atividades acadêmicas e administrativas;

IV – propor ações voltadas para a publicação de estudos e reflexões sobre temas de interesse da magistratura de primeiro e segundo graus;

V – propor formas de intercâmbio institucional com o objetivo de enriquecer as experiências nas áreas educacionais, jurídicas, de pesquisa, de informação e em outras relacionadas com as atividades das Justiças Estadual e Federal;

VI – fomentar o desenvolvimento de estudos, pesquisas e a disseminação de conhecimentos;

VII – orientar e auxiliar as escolas judiciais e de magistratura federal na execução, acompanhamento e avaliação de planos de pesquisa;

VIII – propor a forma de avaliação dos cursos de formação continuada, incluindo a avaliação dos docentes. (Res. ENFAM nº 6/2014; BRASIL. ENFAM, 2014a).

Por sua representatividade, dado que todas as Escolas Estaduais e Federais indicam um participante, as propostas referentes às competências destacadas tanto tendem a ser acatadas pelo Conselho Superior quanto tendem a ser implementadas pelas respectivas Escolas com mais agilidade. Essa foi uma forma de gestão participativa encontrada pela ENFAM para enfrentar, entre outras resistências, a questão da avaliação e a formalização de seus instrumentos. Para isso, também se valeu da experiência representativa do CMAF, junto ao CEJ/CJF.

Com contribuições do CTAF, há a atualização normativa sobre os programas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados, bem como sobre a regulamentação de cursos oficiais para o ingresso, a formação inicial e o aperfeiçoamento de magistrados e de formadores, resultando na expedição da Resolução ENFAM nº 2, de 8 de junho de 2016 (BRASIL. ENFAM, 2016a), em vigência, ora analisada.

Pela primeira vez um ato normativo conceitua escolas judiciais e escolas de magistratura. Escolas Judiciais são “as que integram a estrutura organizacional dos tribunais estaduais e federais e as reconhecidas por lei estadual como escolas oficiais” (art. 2º; BRASIL. ENFAM, 2016a). Escolas de Magistratura são “aquelas mantidas pelas associações de magistrados” (§ único, art. 2º; BRASIL. ENFAM, 2016a).

Três programas integram a formação e o aperfeiçoamento dos magistrados: 1) o Programa de Formação Inicial; 2) o Programa de Formação Continuada; 3) o Programa de Formação de Formadores. (art. 4º; BRASIL. ENFAM, 2016a)

O Programa de Formação Inicial é “voltado para o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da magistratura” (art. 5º; BRASIL. ENFAM, 2016a) e, no âmbito da EMAG, consiste em Curso Oficial de Formação Inicial, “realizado imediatamente após a entrada em exercício do magistrado” (art. 5º, II; BRASIL. ENFAM, 2016a), contendo,

“compulsoriamente, um módulo nacional que será promovido pela Enfam.” (art. 5º, § 1º; BRASIL. ENFAM, 2016a).

Há a obrigatoriedade para a metodologia ativa e a observância das diretrizes pedagógicas, pois esse programa “deve fazer uso de métodos ativos que promovam e participação e a interação dos discentes, em conformidade com as diretrizes pedagógicas definidas pela Enfam, dando ênfase à formação humanística, interdisciplinar e à prática da atividade judicante” (art. 5º, § 2º; BRASIL. ENFAM, 2016a).

Também pela primeira vez, há a previsão de “cursos de adaptação” aos magistrados que ingressarem pelo quinto constitucional (membros da OAB e do MPF), mas restrita a possibilidade de seu oferecimento às Escolas Judiciais. (art. 5º, § 3º; BRASIL. ENFAM, 2016a).

Quanto ao Programa de Formação Continuada, há a sua conceituação e a delimitação conforme as finalidades. Assim, tal programa “consiste em ações que levem à ampliação e ao desenvolvimento de competências profissionais e engloba todos os cursos oficiais de aperfeiçoamento dos quais o magistrado vitaliciando ou vitaliciado deverá participar ao longo da carreira” (art. 7º; BRASIL. ENFAM, 2016a).

Para fins de vitaliciamento, consideram-se os cursos oficiais de aperfeiçoamento “realizados durante o período do estágio probatório e destinados a magistrados que já tenham participado do Curso de Formação Inicial” (art. 7º, I; BRASIL. ENFAM, 2016a).

Para fins de promoção na carreira, consideram-se os cursos oficiais de aperfeiçoamento “destinados ao desenvolvimento de competências identificadas ao longo do exercício da magistratura”. (art. 7º, II; BRASIL. ENFAM, 2016a).

Acerca do Programa de Formação de Formadores, “consiste em ações educacionais voltadas ao aperfeiçoamento da matéria de ensino e ao desenvolvimento de competências relativas ao exercício da docência de magistrados, de servidores e de outros profissionais que atuem no planejamento e demais atividades relativas às ações de formação e aperfeiçoamento de magistrados.” (art. 8º; BRASIL. ENFAM, 2016a).

O mesmo normativo delimita as instituições com competência para organizar e executar os cursos oficiais, sem prejuízo da atuação da ENFAM (art. 11; BRASIL. ENFAM, 2016a). Assim, na esfera federal, os cursos oficiais de ingresso e de formação inicial só podem ser oferecidos por Escolas Judiciais (art. 11, I, a; BRASIL. ENFAM, 2016a); os cursos para fins de vitaliciamento, por Escolas Judiciais e pelo CEJ (art. 11, I, b; BRASIL. ENFAM, 2016a); os cursos para fins de promoção e de formação de formadores, por Escolas Judiciais,

pelo CEJ, por Escolas de Magistratura (AMB, AJUFE e afins; art. 11, I, c; BRASIL. ENFAM, 2016a).

Aprofundando as considerações sobre o Programa de Formação Continuada, os cursos oferecidos pelas Escolas Judiciais devem ter carga horária mínima de vinte horas-aula (art. 26, § 1º; BRASIL. ENFAM, 2016a), com conteúdos também identificados junto à Corregedoria-Regional e às áreas especializadas de atuação jurisdicional (arts. 26 a 28; BRASIL. ENFAM, 2016a).

Para fins de vitaliciamento, excluídas as horas relativas ao CFI, os cursos deverão ter carga horária mínima de cento e vinte horas, privilegiando a interdisciplinaridade (arts. 30 e 31; BRASIL. ENFAM, 2016a).

Para fins de promoção na carreira, o magistrado deverá cumprir carga horária anual de quarenta horas, certificando-se o seu aproveitamento. Esses cursos visam ao acompanhamento das reformas legislativas e da evolução da jurisprudência, à promoção do intercâmbio de boas práticas e de uma cultura de gestão, com abordagem interdisciplinar dos problemas judiciais enfrentados na prestação jurisdicional (arts. 32 e 33; BRASIL. ENFAM, 2016a). O cômputo desse período anual é regulado pela Resolução ENFAM nº 4, de 30 de novembro de 2017 (BRASIL. ENFAM, 2017d).

Para fins de vitaliciamento e de promoção na carreira, o conteúdo programático é o descrito no Anexo III, sendo que, para a promoção na carreira, a proposição de conteúdo diverso deve ser submetida à ENFAM, para “avaliar a adequação do tema para o credenciamento” (art. 34, § único; BRASIL. ENFAM, 2016a). Em síntese, são dez os temas constantes do Anexo III: 1) alterações legislativas; 2) administração judiciária (gestão processual, gestão de pessoas, de materiais e de resultados); 3) relacionamento com os meios de comunicação de massa e uso de redes sociais; 4) impacto social, econômico e ambiental das decisões judiciais e a proteção do vulnerável; 5) demandas repetitivas e grandes litigantes; 6) direitos humanos; 7) adjudicação de direitos fundamentais pelo Poder Judiciário; 8) prestações da seguridade social: aspectos materiais e processuais; 9) registros públicos, cidadania e fiscalização dos serviços extrajudiciais; e 10) ética e deontologia da magistratura.

Quanto ao Programa de Formação de Formadores (arts. 35 a 43; BRASIL. ENFAM, 2016a), destaca-se que seus cursos deverão ser ministrados pela ENFAM ou em regime de parceria com as Escolas Judiciais (art. 38; BRASIL. ENFAM, 2016a), cabendo à ENFAM a disponibilização de cadastro nacional de profissionais que tenham participado desse Programa e às Escolas a manutenção de “quadro de magistrados formadores com a finalidade de orientar os juízes vitaliciandos” (art. 40; BRASIL. ENFAM, 2016a). As horas discentes dessa

formação podem ser computadas para fins de promoção (art. 42; BRASIL. ENFAM, 2016a), e as horas docentes “devem ser remuneradas” (art. 43; BRASIL. ENFAM, 2016a).

Sobre os cursos de pós-graduação, as escolas judiciais poderão oferecê-los, mediante processo de credenciamento pelo MEC. Durante o período de cursos de especialização, o magistrado está dispensado de participar de cursos para fins de promoção, desde que comprovando frequência e aproveitamento (art. 44 e §§; BRASIL. ENFAM, 2016a).

Para mestrado e doutorado, desde que em área de interesse do Poder Judiciário, o magistrado está dispensado de participar de cursos para fins de promoção por um ano, após a obtenção do título. Durante o período de estudo, obtida a titulação, haverá o cômputo da carga mínima anual para fins de promoção (art. 45 e §§; BRASIL. ENFAM, 2016a).

Magistrados em vitaliciamento, mesmo com titulação de mestrado ou doutorado, estão sujeitos ao CFI e aos cursos para esse fim (art. 45, § 5º; BRASIL. ENFAM, 2016a).

No oferecimento de cursos, exceto para o CFI que exige a modalidade presencial, o normativo impõe “priorizar, sempre que possível, observada a especificidade da ação formativa, o uso da educação a distância como forma de otimizar recursos públicos e abranger um número maior de magistrados” (art. 46; BRASIL. ENFAM, 2016a).

Os parâmetros e a regulamentação dos projetos educativos referentes à educação a distância são de competência da ENFAM (arts. 47 a 50; BRASIL. ENFAM, 2016a).

Ao regulamentar o credenciamento de cursos oficiais (arts. 51 a 56; BRASIL. ENFAM, 2016a), a ENFAM reitera a ação formativa exclusiva para magistrados, abrindo exceção para ações interdisciplinares:

Art. 53. A Enfam somente credenciará os cursos que tenham caráter formativo condizente com o desenvolvimento das competências para o exercício profissional dos magistrados.

§ 1º Seminários, congressos, palestras, conferências e eventos de caráter meramente informativos não serão credenciados.

§ 2º Serão credenciados apenas os cursos oficiais dirigidos exclusivamente aos magistrados, com exceção daqueles que tratem de questões sobre as quais a participação de profissionais de outras áreas seja justificada pela abordagem interdisciplinar. (BRASIL. ENFAM, 2016a).

Ainda nesse normativo são abordados os seguintes aspectos: avaliações (arts. 57 a 61; BRASIL. ENFAM, 2016a); acompanhamento e fiscalização dos cursos oficiais (arts. 62 a 66; BRASIL. ENFAM, 2016a); e disposições finais e transitórias (arts. 67 a 71; BRASIL. ENFAM, 2016a). Dos anexos, destaca-se o Anexo III, pois apresenta o vigente “conteúdo programático mínimo dos cursos oficiais de aperfeiçoamento para magistrados vitaliciandos e vitaliciados”, ora sintetizado em dez temas:

1. Alterações legislativas.
2. Administração judiciária (gestão processual, gestão de pessoas, de materiais e de resultados).
3. Relacionamento com os meios de comunicação de massa e uso de redes sociais.
4. Impacto social, econômico e ambiental das decisões judiciais e a proteção do vulnerável.
5. Demandas repetitivas e grandes litigantes.
6. Direitos humanos.
7. Adjudicação de direitos fundamentais pelo Poder Judiciário.
8. Prestações da seguridade social: aspectos materiais e processuais.
9. Registros públicos, cidadania e fiscalização dos serviços extrajudiciais.
10. Ética e deontologia da magistratura.

Quanto aos cursos internacionais promovidos ou credenciados pela ENFAM, a regulamentação vigente é dada pela Resolução nº 4, de 29 de agosto de 2016 (BRASIL. ENFAM, 2016b). Aqui, a formação continuada é restrita aos magistrados já vitaliciados (art. 7º; BRASIL. ENFAM, 2016b), sendo o aperfeiçoamento voltado para fins de promoção na carreira e para a formação de formadores (art. 1º; BRASIL. ENFAM, 2016b).

Ao magistrado participante de curso internacional caberá manter frequência integral, justificando eventuais ausências por devida comprovação, bem como, após o término do curso, em até dois anos, “deverá disseminar o conhecimento auferido em prol da formação e do aperfeiçoamento de magistrados” (art. 5º; BRASIL. ENFAM, 2016b).

Além dessas exigências, o magistrado participante deve apresentar relatório de conclusão do curso à Escola Judicial a que estiver vinculado, nos moldes previstos pelo normativo (art. 9º; BRASIL. ENFAM, 2016b).

Nova solicitação de participação em curso internacional somente poderá ser formulada após decorridos três anos do requerimento anterior (art. 6º; BRASIL. ENFAM, 2016b).

Em continuidade ao seu processo de alinhamento institucional e de efetivação de suas diretrizes pedagógicas, pela Resolução nº 5, de 29 de agosto de 2016 (BRASIL. ENFAM, 2016c), a ENFAM passa a exigir, a partir de 1º de julho de 2017, que os cursos oficiais de formação inicial, de aperfeiçoamento para fins de vitaliciamento e promoção na carreira da magistratura e de formação de formadores sejam “planejados e coordenados por um formador certificado em curso oficial de formação de formadores realizados pela Enfam ou por ela credenciado.” (art. 3º; BRASIL. ENFAM, 2016c).

Em consonância com as políticas judiciárias definidas pelo STF/CNJ/STJ/CJF, no sentido de valorizar as práticas mediadoras de solução de conflitos, a ENFAM regulamenta os procedimentos de reconhecimento de escolas ou instituições para a realização de cursos de formação de mediadores judiciais pela Resolução nº 6, de 21 de novembro de 2016 (BRASIL. ENFAM, 2016d), com alterações trazidas pela Resolução nº 3, de 7 de junho de 2017 (BRASIL. ENFAM, 2017c). No âmbito da EMAG, a sua participação é colaborativa com os órgãos responsáveis pelas práticas conciliatórias, sugerindo docentes e auxiliando no processo de credenciamento desses cursos.

Para unificar as funções exercidas nas Escolas Judiciais e suas tabelas remuneratórias, a ENFAM expede a Resolução nº 1, de 13 de março de 2017 (BRASIL. ENFAM, 2017a), que disciplina a contratação e a retribuição financeira pelo exercício de atividade docente e pela participação em banca examinadora ou comissão de concurso para o ingresso na carreira da magistratura. Desse normativo, mesmo com as alterações trazidas pela Resolução ENFAM nº 1, de 16 de janeiro de 2018 (BRASIL. ENFAM, 2018), o interesse recai sobre os integrantes da “atividade docente”: formador de cursos presenciais; conteudista; tutor; coordenador de tutoria; coordenador de curso; examinador de banca ou comissão de concurso de processos seletivos para ingresso na carreira da magistratura (arts. 2º a 8º; BRASIL. ENFAM, 2018).

Na perspectiva da formação continuada, há uma diretriz da ENFAM para a qualificação pedagógica do magistado que pretende atuar nas ações formativas. Das seis atividades elencadas, excetuando-se o examinador, que possui regramento próprio definido pelo CNJ, já há a priorização, na contratação, dos docentes-magistrados que participaram do curso de formação de formadores (art. 12; BRASIL. ENFAM, 2018), bem como há a obrigatoriedade de os coordenadores terem os certificados de formadores pela ENFAM ou por escola credenciada.

Nesse movimento de alinhamento institucional e pedagógico, há a apresentação das diretrizes pedagógicas, em três documentos, para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados pela Resolução ENFAM nº 7, de 7 de dezembro de 2017 (BRASIL. ENFAM, 2017e), ora analisada.

O primeiro documento dessa resolução é intitulado “Diretrizes pedagógicas da ENFAM”. Conforme o objeto de estudo, de sua leitura destacam-se os fundamentos da Escola Nacional para a apresentação de sua visão do magistado que se quer no exercício profissional:

Guiada pela opção político-educacional do humanismo e da ética como ideal de formação dos juizes brasileiros, a Enfam compreende que o homem-juiz deve ser desenvolvido integralmente com saberes que visem competências que vão além da racionalidade técnica e primem pelo despertar crítico e criativo do ser humano na práxis do trabalho. (BRASIL. ENFAM, 2017f, p. 7)

O segundo documento (Apêndice A da Resolução; BRASIL. ENFAM, 2017g), “Apresentação sistematizada das diretrizes pedagógicas”, interessa ao presente estudo por desenvolver a concepção de competência adotada pela ENFAM: “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.” (BRASIL. ENFAM, 2017g, p. 10).

Por essa concepção, a capacidade de resolver problemas exige que sejam mobilizados, “de forma inter e transdisciplinar, conhecimentos, capacidades – específicas, cognitivas complexas e comportamentais – e habilidades, transferidos para novas situações” (BRASIL. ENFAM, 2017g, p. 10).

Além dessa noção de competência, para o presente estudo interessa o fato de a ENFAM firmar a distinção entre os processos de ensino e aprendizagem. Ensinar é “colocar problemas, propor desafios, a partir dos quais seja possível reelaborar conhecimentos e experiências anteriores, sejam conceitos científicos, conhecimentos cotidianos ou saberes tácitos” (BRASIL. ENFAM, 2017g, p. 12), enquanto aprender é “construir significados a partir da interação entre o conhecimento novo e algum conhecimento prévio existente na estrutura cognitiva do aprendiz”, que resultará em “uma síntese de qualidade superior.” (BRASIL. ENFAM, 2017g, p. 12).

O terceiro documento (Apêndice B da Resolução; BRASIL. ENFAM, 2017h), “Diretrizes pedagógicas: concepções e práticas avaliativas”, compreende a avaliação como uma integração da avaliação diagnóstica, formativa (processual) e somativa (BRASIL. ENFAM, 2017h, p. 4-5).

Essas diretrizes refletirão sobre o seu Plano Estratégico para o período de 2014-2020, objeto da Resolução ENFAM nº 8, de 11 de dezembro de 2017, destacando-se o objetivo estratégico de “fomentar a educação em consonância com as diretrizes pedagógicas” (BRASIL. ENFAM, 2017i, p. 17).

Os normativos expedidos no final de 2017 e os indicadores constantes do detalhamento do Plano Estratégico ENFAM 2014-2020 pautarão tanto os cursos que serão objetos de pedido de credenciamento pela EMAG quanto nortearão o estímulo das Escolas

Judiciais a seus magistrados, para que participem dos cursos de formação de formadores oferecidos ou credenciados pela ENFAM.

Pelo exposto, no estado atual, a formação dos magistrados da Justiça Federal da Terceira Região, a cargo da EMAG, consiste em:

1. Programa de Formação Inicial, pelo Curso Oficial de Formação Inicial, para os magistrados recém-aprovados em concurso público e para fins de vitaliciamento, com duração de quatro meses e carga horária total mínima obrigatória de 480 horas-aula (240 h/a teóricas, sendo 40 h/a do Módulo Nacional dado pela ENFAM; e 240 h/a práticas).

2. Programa de Formação Continuada, pelos cursos oficiais de aperfeiçoamento, subdividido em duas finalidades:

2.1 Para fins de vitaliciamento, oferecidos durante os dois primeiros anos de exercício do magistrado, após a sua aprovação no CFI, com carga horária mínima de 120 horas-aula.

2.2 Para fins de promoção na carreira, o magistrado deverá cumprir a carga horária mínima anual de 40 horas-aula.

3. Programa de Formação Continuada, por participação em cursos de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado) ou em cursos internacionais, ou em cursos oferecidos por outras entidades reconhecidas, cabendo à EMAG a análise de sua pertinência pedagógica.

3.1. Há o Programa de Estímulo ao Aperfeiçoamento dos Magistrados de 2º Grau, no âmbito do TRF3, instituído pela Resolução nº 34, de 25 de fevereiro de 2000 (BRASIL. TRF3, 2000), que permite o custeio equivalente a 75% (setenta e cinco por cento) do valor cobrado pela instituição oficial de ensino superior que ministra o curso de especialização, mestrado ou doutorado.

3.2 Há o Programa de Estímulo ao Aperfeiçoamento dos Magistrados de 1º Grau, no âmbito da Justiça Federal de São Paulo e Mato Grosso do Sul, instituído pela Resolução nº 216, de 19 de dezembro de 2002 (BRASIL. TRF3, 2002), que permite o custeio equivalente a 75% (setenta e cinco por cento) do valor cobrado pela instituição oficial de ensino superior que ministra o curso de especialização, mestrado ou doutorado (art. 5º; BRASIL. TRF3, 2002). A Resolução nº 388, de 19 de julho de 2010 (BRASIL. TRF3, 2010), alterou a dotação orçamentária para limitar “em R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais, por magistrado, o benefício deste Programa e em 76 bolsas ao ano, até 51% do orçamento destinado às atividades de Capacitação de Recursos Humanos.” (art. 1º; BRASIL. TRF3, 2010).

4. Programa de Formação Continuada, por participação em grupos de pesquisa, sob a coordenação de um desembargador federal indicado pela EMAG, conforme plano de trabalho previamente aprovado por sua diretoria.

5. Programa de Formação de Formadores, a cargo da ENFAM, com ou sem parceria de Escola Judicial, para a ampliação do quadro de magistrados da 3ª Região certificados para atuarem como coordenadores de cursos e de tutoria.

Apresentada a configuração da formação continuada para os magistrados da Justiça Federal da 3ª Região, passa-se à exposição aos servidores.

### *2.2.3 Formação continuada de servidores*

Para dar cumprimento ao artigo 39 da Constituição Federal de 5 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988), foi publicada a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (BRASIL, 1990), instituindo o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais (art. 1º; BRASIL, 1990).

Servidor é “a pessoa legalmente investida em cargo público” (art. 2º; BRASIL, 1990).

Cargo público é “o conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que devem ser cometidas a um servidor” (art. 3º; BRASIL, 1990).

Conforme várias carreiras típicas do Estado vão se consolidando e o processo de Estado Democrático de Direito vai firmando o sistema de freios e contrapesos, esse Regime Jurídico passa por modificações, em busca de melhor articulação entre estabilidade funcional, desempenho e paridade com os critérios praticados pela iniciativa privada. Considerando que o objetivo da análise desse normativo é indicar a configuração geral da formação continuada para servidores federais civis em 2018, utiliza-se o texto vigente.

Uma das formas de provimento de cargo público é a nomeação (art. 8º, I, Lei nº 8.112/90; BRASIL, 1990), que poderá ser em caráter temporário (interino) ou efetivo.

A nomeação será em comissão para cargos de confiança, em caráter interino (art. 9º, II; BRASIL, 1990), e em caráter efetivo para cargo de carreira ou cargo isolado de provimento efetivo (art. 9º, I; BRASIL, 1990), desde que com “prévia habilitação em concurso público de provas ou de provas e títulos, obedecidos a ordem de classificação e o prazo de sua validade” (art. 10; BRASIL, 1990).

Havendo plano de carreira específico, seu texto normativo poderá estabelecer requisitos adicionais de ingresso, assim como deverá prever as formas de progressão funcional, por promoção (§ único, art. 10; BRASIL, 1990).

Durante trinta e seis meses, contados a partir da data de início de efetivo exercício e conforme as situações elencadas no texto legal, o servidor nomeado para cargo efetivo estará em estágio probatório, “durante o qual a sua aptidão e capacidade serão objeto de avaliação para o desempenho do cargo”, com base nos seguintes critérios: assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade, responsabilidade (art. 20 e §§ da Lei nº 8.112/90, e art. 41 da CF 1988; BRASIL, 1990 e BRASIL, 1988). Após esse período, adquirirá estabilidade, desde que comprovada “a avaliação especial de desempenho por comissão instituída para essa finalidade” (§ 4º, art. 41, CF 1988; BRASIL, 1988).

Entre as licenças que podem ser concedidas ao servidor, há a “licença para capacitação” (art. 87, Lei nº 8.112/90; BRASIL, 1990), que permite o afastamento por até três meses, a cada quinquênio de efetivo exercício e a critério da Administração, com direito à remuneração, “para participar de curso de capacitação profissional” (art. 87; BRASIL, 1990).

Sobre o afastamento para estudo no exterior (arts. 95 e 96; BRASIL, 1990), o servidor do Poder Judiciário depende da autorização do Presidente do STF, sendo que a ausência não pode ser superior a quatro anos. Novo pedido de ausência só pode ser formulado após a permanência em efetivo exercício por igual período (quatro anos).

Quanto ao afastamento para participação em cursos de mestrado e doutorado no país (art. 96-A e §§; BRASIL, 1990), desde que no interesse da Administração e sem a possibilidade de compensação de horário ou compatibilidade com o exercício do cargo, o servidor poderá se afastar, com direito à remuneração, “para participar em programa de pós-graduação stricto sensu em instituição de ensino superior no País” (art. 96-A; BRASIL, 1990).

Há também previsão para afastamento de servidor efetivo, a fim de participar de programas de pós-doutorado (art. 96-A, §3º; BRASIL, 1990).

Quanto aos incentivos funcionais, além dos previstos no plano de carreira de cada Poder, essa lei autoriza a instituição de “prêmios pela apresentação de idéias, inventos ou trabalhos que favoreçam o aumento de produtividade e a redução dos custos operacionais” (art. 237, I; BRASIL, 1990), assim como a “concessão de medalhas, diplomas de honra ao mérito, condecoração e elogio” (art. 237, II; BRASIL, 1990).

As carreiras vigentes dos servidores do Poder Judiciário da União estão previstas na Lei nº 11.416, de 15 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006), com alterações trazidas pela Lei nº 13.317, de 20 de julho de 2016 (BRASIL, 2016), ora analisadas.

Os cargos de provimento efetivo com planos de carreira instituídos por essa legislação e que integram os Quadros de Pessoal efetivo do Poder Judiciário da União são três: analista judiciário; técnico judiciário; e auxiliar judiciário. (art. 2º da Lei nº 11.416/2006; BRASIL, 2006).

Cada um desses cargos é estruturado em três classes (A, B e C) e em padrões (de 1 a 13). (art. 3º e Anexo I da Lei nº 11.416/2006; BRASIL, 2006).

Três são as áreas de atividade desses cargos: área judiciária; área de apoio especializado; e área administrativa.

As atividades da área judiciária incluem “os serviços realizados privativamente por bacharéis em Direito, abrangendo processamento de feitos, execução de mandados, análise e pesquisa de legislação, doutrina e jurisprudência nos vários ramos do Direito, bem como elaboração de pareceres jurídicos” (art. 3º, I, da Lei nº 11.416/2006; BRASIL, 2006).

As atividades da área de apoio especializado incluem “os serviços para a execução dos quais exige dos titulares o devido registro no órgão fiscalizador do exercício da profissão ou o domínio de habilidades específicas, a critério da administração” (art. 3º, II, da Lei nº 11.416/2006; BRASIL, 2006).

As atividades da área administrativa incluem “os serviços relacionados com recursos humanos, material e patrimônio, licitações e contratos, orçamento e finanças, controle interno e auditoria, segurança e transporte e outras atividades complementares de apoio administrativo” (art. 3º, III, da Lei nº 11.416/2006; BRASIL, 2006).

O ingresso na carreira será por concurso público, de provas ou de provas e títulos, sendo exigidos os seguintes requisitos de escolaridade: curso de ensino superior, inclusive licenciatura plena, conforme a vinculação com a especialidade, para o cargo de analista judiciário; curso de ensino médio ou curso técnico equivalente, conforme a vinculação com a especialidade, para o cargo de técnico judiciário; curso de ensino fundamental, para o cargo de auxiliar judiciário (arts. 7º e 8º da Lei nº 11.416/2006; BRASIL, 2006).

Há a possibilidade de os editais de concurso exigirem, além desses requisitos, formação especializada, experiência e registro profissional (§ único, art. 8º, da Lei nº 11.416/2006; BRASIL, 2006).

Também há a possibilidade de os órgãos do Poder Judiciário da União incluírem programa de formação como etapa do concurso público, “de caráter eliminatório, classificatório ou eliminatório e classificatório” (§ único, art. 7º, da Lei nº 11.416/2006; BRASIL, 2006).

Quanto ao desenvolvimento na carreira, ocorrerá por progressão funcional e promoção, respeitado, para cada caso, o intervalo de um ano (art. 9º da Lei nº 11.416/2006; BRASIL, 2006).

Por progressão funcional entende-se “a movimentação do servidor de um padrão para o seguinte dentro de uma mesma classe, observado o interstício de um ano, sob os critérios fixados em regulamento e de acordo com o resultado de avaliação formal de desempenho.” (art. 9º, § 1º, da Lei nº 11.416/2006; BRASIL, 2006).

Por promoção entende-se

a movimentação do servidor do último padrão de uma classe para o primeiro padrão da classe seguinte, observado o interstício de um ano em relação à progressão funcional imediatamente anterior, dependendo, cumulativamente, do resultado da avaliação formal de desempenho e da participação em curso de aperfeiçoamento oferecido, preferencialmente, pelo órgão, na forma prevista em regulamento. (art. 9º, § 2º, da Lei nº 11.416/2006; BRASIL, 2006).

Essa mesma legislação determina a instituição de “Programa Permanente de Capacitação destinado à formação e aperfeiçoamento profissional, bem como ao desenvolvimento gerencial, visando à preparação de servidores para desempenharem atribuições de maior complexidade e responsabilidade” (art. 10 da Lei nº 11.416/2006; BRASIL, 2006), pelo STF, CNJ, STJ, CJF, no âmbito de suas competências. A esses programas deve aderir o TRF3, posto que subordinado a esses órgãos.

Em decorrência da diretriz de formação continuada do corpo funcional, há a instituição do “Adicional de Qualificação – AQ”, para os servidores concursados, pelos “conhecimentos adicionais adquiridos em ações de treinamento, títulos, diplomas ou certificados de cursos de pós-graduação, em sentido amplo ou restrito, em áreas de interesse do Poder Judiciário a serem estabelecidas em regulamento.” (art. 14 da Lei nº 11.416/2006; BRASIL, 2006).

Com incidência sobre o vencimento básico do servidor, o AQ representa um acréscimo percentual conforme a titulação obtida. Assim, para o cargo de técnico judiciário, caso o servidor seja portador de diploma de curso superior, fará jus a um AQ de 5% (cinco por cento). (arts. 14 e 15 da Lei nº 11.416/2006; BRASIL, 2006).

Os AQs são não acumuláveis. Dessa forma, o servidor só poderá receber o AQ de maior titulação e, em todos os casos de concessão, a instituição deve ser reconhecida pelo MEC. Para que o curso de especialização gere direito ao AQ, é necessário que tenha carga

horária total mínima de 360 horas. Nesse caso, o percentual do AQ é de 7,5% (sete vírgula cinco por cento). (arts. 14 e 15 da Lei nº 11.416/2006; BRASIL, 2006).

Ao título de Mestre corresponde um AQ de 10% (dez por cento). Ao de Doutor, um AQ de 12,5% (doze vírgula cinco por cento). (arts. 14 e 15 da Lei nº 11.416/2006; BRASIL, 2006).

Além dessas ações formativas integrantes do Programa Permanente de Capacitação, que geram o direito ao AQ a partir da apresentação do respectivo documento hábil (certificado, diploma) e por prazo indeterminado, há as ações de treinamento, que geram o direito ao AQ a partir da totalização mínima de 120 (cento e vinte) horas, por um prazo de quatro anos. (arts. 14 e 15 da Lei nº 11.416/2006; BRASIL, 2006).

No caso das ações formativas enquadradas como treinamento, a cada 120 (cento e vinte) horas é concedido 1% (um por cento) de AQ, até o limite de 3% (três por cento). Ou seja, mesmo que o servidor totalize mais de 360 horas em cursos assim reconhecidos pelo órgão a que está vinculado, só poderá receber o AQ de treinamento até o teto de 3% (três por cento). (arts. 14 e 15 da Lei nº 11.416/2006; BRASIL, 2006).

Há, ainda, a preferência de servidores com nível superior para o exercício de funções comissionadas ou de cargos em comissão, englobadas na terminologia legal de “funções comissionadas de natureza gerencial”, isto é, “aquelas em que haja vínculo de subordinação e poder de decisão, especificados em regulamento” (art. 5º, § 3º, da Lei nº 11.416/2006; BRASIL, 2006).

Ainda quanto aos servidores que exercem “funções comissionadas de natureza gerencial”, há a obrigatoriedade de participarem de “curso de desenvolvimento gerencial” a cada dois anos nessas funções, devendo o curso ser oferecido pelo órgão a que estiver vinculado. (art. 5º e §§ da Lei nº 11.416/2006; BRASIL, 2006).

Os termos atuais da Lei nº 11.416/2006 (BRASIL, 2006) correspondem a uma atualização e a uma consolidação das carreiras do Poder Judiciário da União, estabelecidas em 1996, após ampla participação dos tribunais superiores, coordenados pelo STF.

Com a criação das carreiras do Poder Judiciário pela Lei nº 9.421, de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), coube ao Conselho da Justiça Federal regulamentar, no seu próprio âmbito e da Justiça Federal de Primeiro e Segundo Graus, as atribuições dos cargos e os requisitos de formação especializada e experiência profissional a serem exigidos para o ingresso nessas carreiras, o que foi feito pela Resolução nº 212, de 27 de setembro de 1999 (BRASIL. CJF, 1999).

Por esse normativo e suas atualizações (BRASIL. CJF, 1999), os cargos na Justiça Federal, conforme a área de atuação, passaram a ser os seguintes: Analista Judiciário (Área Judiciária; Área Judiciária – Execução de Mandados; Área Administrativa; Área Apoio Especializado – Arquitetura; Área Apoio Especializado – Arquivologia; Área Apoio Especializado – Biblioteconomia; Área Apoio Especializado – Comunicação Social; Área Apoio Especializado – Contadoria; Área Apoio Especializado – Enfermagem; Área Apoio Especializado – Engenharia Civil; Área Apoio Especializado – Engenharia Elétrica; Área Apoio Especializado – Estatística; Área Apoio Especializado – Informática; Área Apoio Especializado – Medicina - Clínica Geral; Área Apoio Especializado – Odontologia; Área Apoio Especializado – Psicologia Clínica; Área Apoio Especializado – Psicologia do Trabalho; Área Apoio Especializado – Serviço Social; Área Apoio Especializado – Tradução e Interpretação); Técnico Judiciário (Área Administrativa; Área Apoio Especializado – Contabilidade; Área Apoio Especializado – Desenho Técnico; Área Apoio Especializado – Digitação; Área Apoio Especializado – Enfermagem; Área Apoio Especializado – Informática; Área Apoio Especializado – Operação de Computador; Área Apoio Especializado – Taquigrafia; Área Serviços Gerais – Serviços Operacionais e Apoio Administrativo; Área Serviços Gerais – Serviços de Portaria; Área Serviços Gerais – Serviços de Telefonia; Área Serviços Gerais – Artes Gráficas; Área Serviços Gerais – Carpintaria e Marcenaria; Área Serviços Gerais – Eletricidade e Comunicação; Área Serviços Gerais – Mecânica; Área Serviços Gerais – Segurança e Transporte; Área Serviços Gerais – Telecomunicações e Eletricidade); Auxiliar Judiciário (Área Serviços Gerais – Serviços de Carpintaria e Marcenaria; Área Serviços Gerais – Serviços de Eletricidade e Comunicação; Área Serviços Gerais – Serviços Gráficos; Área Serviços Gerais – Serviços Mecânicos; Área Serviços Gerais – Serviços Operacionais e Apoio Administrativo; Área Serviços Gerais – Serviços de Portaria; Área Serviços Gerais – Serviços de Telefonia).

Inclusive pela diversidade de áreas de conhecimento envolvidas, no período de dez anos (de 1996 a 2006), foi sendo consolidada a necessidade de ações formativas contínuas para servidores, o que resultou na reiteração legal de um “Programa Permanente de Capacitação” (art. 10 da Lei nº 11.416/2006; BRASIL, 2006)<sup>15</sup>.

Dessa forma, para implementá-lo no âmbito federal, o CJF, enquanto “órgão central de sistema da Justiça Federal”, expediu a Resolução nº 536, de 18 de dezembro de 2006

---

<sup>15</sup> A Lei nº 8.472, de 14 de outubro de 1992 (BRASIL, 1992), que dispõe sobre a composição e a competência do Conselho da Justiça Federal, prevê o estabelecimento do Centro de Estudos Judiciários e, entre suas atribuições, a execução do plano permanente de capacitação de servidores da Justiça Federal. Mas a apresentação do primeiro PNC só ocorre em 2007, para o biênio 2008-2009.

(BRASIL. CJF, 2006), dispondo sobre o “Programa Permanente de capacitação dos servidores do Conselho e da Justiça Federal de primeiro e segundo graus.”

Por esse normativo, o Programa Permanente de Capacitação (PPC) possui três finalidades: a formação de servidores; o aperfeiçoamento de servidores; e o aprimoramento institucional. Para atingi-las, o PPC implica o estabelecimento de diretrizes, a sistematização do processo de ensino e aprendizagem, a indicação do “currículo de conteúdos” (art. 2º da Res. 536/2006; BRASIL. CJF, 2006).

A responsabilidade pela elaboração, execução e avaliação do PPC é dividida entre órgão central (CJF), órgãos setoriais (TRFs), e órgãos seccionais (Seções Judiciárias). (§ 2º da Res. 536/2006; BRASIL. CJF, 2006).

O PPC é integrado pelo projeto político pedagógico e por três tipos de ações formativas: iniciais, continuadas e gerenciais. (art. 3º da Res. 536/2006; BRASIL. CJF, 2006).

As ações formativas iniciais devem propiciar “a integração dos servidores recém-empossados nas respectivas carreiras” (art. 3º, b, da Res. 536/2006; BRASIL. CJF, 2006). As continuadas abrangem “a formação inicial, o aprimoramento, a reciclagem, a pós-graduação lato sensu e stricto sensu” (art. 3º, c, da Res. 536/2006; BRASIL. CJF, 2006). As gerenciais referem-se à “formação de gestores da Justiça Federal, direcionadas ao desenvolvimento de habilidades gerenciais para o desempenho de funções de maior complexidade e responsabilidade” (art. 3º, d, da Res. 536/2006; BRASIL. CJF, 2006).

O PPC está baseado na gestão do conhecimento, no compartilhamento e na socialização do conhecimento, com vista ao autodesenvolvimento (§ único do art. 3º, da Res. 536/2006; BRASIL. CJF, 2006).

Há, ainda, por esse normativo, a instituição do “Comitê Técnico-Operativo de Capacitação, composto por servidores da Secretaria de Recursos Humanos e da Secretaria de Ensino do Conselho da Justiça Federal e das áreas de treinamento dos Tribunais Regionais Federais.” (art. 4º da Res. 536/2006; BRASIL. CJF, 2006).

Entre as competências desse Comitê, destaca-se a elaboração e o encaminhamento ao CJF do PPC bienal, “até o final do mês de maio do ano anterior ao início do biênio” (art. 5º e § único da Res. 536/2006; BRASIL. CJF, 2006). Isso porque os mandatos administrativos no Poder Judiciário são por dois anos.

A coordenação desse Comitê é da Secretaria de Recursos Humanos do CJF, com autorização para solicitar a colaboração de juízes, servidores e consultores na elaboração do PPC, assim como para organizar-se em subcomitês (arts. 6º e 7º da Res. 536/2006; BRASIL. CJF, 2006).

As despesas de implementação do PPC são as identificadas como “capacitação de recursos humanos” pelos respectivos órgãos envolvidos (art. 8º da Res. 536/2006; BRASIL. CJF, 2006).

Dessa forma, as atividades para a elaboração do primeiro PPC foram iniciadas antes mesmo da expedição do normativo, em outubro de 2006, sendo que, para a consolidação do projeto político pedagógico foram realizadas seis oficinas regionais (uma no CJF e uma em cada TRF). (BRASIL. TRF3, 2007).

Com foco na gestão de competências e na priorização do ensino a distância, o primeiro PPC, a partir de então conhecido por PNC (Programa Permanente de Capacitação dos Servidores da Justiça Federal), é aprovado pelo CJF em 31 de agosto de 2007, para o biênio 2008-2009. (BRASIL. TRF3, 2007)

Destinado a cerca de 22.000 (vinte e dois mil) servidores, incluídos nesse universo cerca de 9.700 (nove mil e setecentos) gestores, nove eram as metas do PNC 2008-2009: 1) capacitação de 90% dos profissionais da área de Treinamento e Desenvolvimento (T&D) da JF para atuação na implementação do PNC; 2) capacitação de 80% dos dirigentes da JF, por no mínimo 30 horas-aula, em ações previstas no “Programa de Formação do Gestor-Educador”; 3) mapeamento das competências específicas de 70% das unidades sistêmicas da JF; 4) obtenção do índice de 70% de satisfação dos servidores após a conclusão das ações de capacitação; 5) avaliação de 70% dos servidores em competências fundamentais e/ou gerenciais, por instrumentos de auto e heteroavaliação; 6) obtenção do índice de 20% de melhoria no desempenho dos gestores, tendo por base os resultados de avaliação diagnóstica; 7) promoção de ambientação para todos os servidores recém-ingressos na JF; 8) implantação, em até dois anos, do “Portal do Desenvolvimento da Justiça Federal”; e 9) ampliação em 50% da oferta de cursos na modalidade EAD. (BRASIL. CJF, 2007, p. 7)

De fato, esse PNC vigorou até 2011, ocasião em que houve a publicação do “PNC Biênio 2012/2013” (BRASIL. CJF, 2011).

Ao apresentar sua “Matriz de Capacitação da Justiça Federal” (BRASIL. CJF, 2011, p. 14-25), constituída por programas, temas, modalidades (formação inicial, formação continuada e formação de formadores), o PNC 2012-2013 enfatizou a necessidade de cada modalidade atender às três vertentes estabelecidas: 1) “vertente da cidadania organizacional” (BRASIL. CJF, 2011, p. 13), voltada à missão, à visão institucional, aos valores e às condutas profissionais; 2) “vertente estratégica”, voltada aos objetivos, às metas e aos projetos estratégicos da JF (BRASIL. CJF, 2011, p. 13); e 3) “vertente técnica”, voltada ao desempenho do servidor diante de suas atribuições (BRASIL. CJF, 2011, p. 13). Há, ainda,

uma quarta vertente, a “vertente gerencial” (BRASIL. CJF, 2011, p. 13), desvinculada das modalidades, posto que específica para os servidores em exercício de atividade gerencial.

Entre os “resultados pactuados” (BRASIL. CJF, 2011, p. 26), destacam-se os dois que não guardam relação com as vertentes e as modalidades já mencionadas, a saber: 1) “Criar rede de comunicação para fomentar a colaboração entre as áreas de desenvolvimento de pessoas da Justiça Federal” (BRASIL. CJF, 2011, p. 26); e 2) “Adotar a mesma tecnologia de ensino a distância (LMS – *Learning Management System*) na Justiça Federal, para compartilhamento de conteúdos educacionais.” (BRASIL. CJF, 2011, p. 26).

O PNC 2015-2016 apresenta em sua “Tabela Matriz de Capacitação” (BRASIL. CJF, 2015, p. 15-17) o delineamento de seus três planos (formação inicial, formação continuada e formação de educadores) nos seguintes programas: para a formação inicial, o “Programa de Ambientação e Integração do Novo Servidor”; para a formação continuada, o “Programa de Formação e Desenvolvimento” e o “Programa de Desenvolvimento Gerencial”; para a formação de educadores, o “Programa de Formação de Educadores”.

Decorrentes da execução desses programas, são indicados quatro “resultados pactuados”: 1) “formação e desenvolvimento dos profissionais da Justiça Federal para atender a estratégia da Justiça Federal”; 2) “compartilhamento de informações para fomento e colaboração entre as áreas de desenvolvimento de pessoas da Justiça Federal”; 3) “atualização do Projeto Político Pedagógico visando orientar as ações da Educação Corporativa”; e 4) “implantação de um Banco Nacional de Colaboradores (conteudistas, instrutores, tutores, facilitadores)”. (BRASIL. CJF, 2015, p. 19).

Encontrando-se vigente, posto que não houve uma atualização, o PNC 2015-2016 continua a nortear as ações formativas da Justiça Federal.

Com base nessas informações, constata-se que, mesmo com a previsão de programas permanentes de capacitação para servidores desde 1992, somente com a primeira estruturação de um plano de carreira, em 1996, a formação continuada de servidores começa a adquirir contornos mais definidos, tornando-se mais institucionalizada a partir de nova estruturação das carreiras do Poder Judiciário em 2006, fato este gerador do primeiro PNC, de 2007, para o biênio 2008-2009. Os PNCs para os biênios 2012-2013 e 2015-2016 vão se alinhando, cada vez mais, aos objetivos estratégicos do CNJ, do CJF e consolidam uma política de valorização da formação e do aperfeiçoamento do quadro funcional.

No contexto do TRF3, a gradação mencionada também ocorreu. Nos anos 1990, houve o predomínio da concepção de “recursos humanos” e, nos anos 2000, uma ampliação dessa

visão para a vertente do “treinamento e desenvolvimento”, como corroboram os dados ora apresentados. A “Gestão de Pessoas” começa a ser mencionada nos anos 2010.

Em 2000, o “Relatório Anual de Atividades” do então Presidente eleito para o biênio 1999 – 2001, Desembargador Federal José Kallás, registrava, entre outros pontos, os programas gerenciais de Qualidade Total e o crescente processo de informatização:

Em nosso Tribunal, a passagem do milênio traz como principal marca nossa opção pela qualidade, que no ano 2000 cumpriu novas e importantes etapas. Nosso programa de qualidade total, com os cursos de GQT e 5S, atingiu todas as unidades da Primeira e Segunda Instância, abrangendo toda a 3ª Região, tanto na área meio quanto na área fim, estendendo-se a todos os Gabinetes, Varas da Primeira Instância e a todas as unidades administrativas.

[...]

A informatização dos serviços judiciários aumentou de forma sem precedentes, com a montagem de sistemas de consulta e processamento de última geração, facilitando cada vez mais as atividades de todos os operadores do Direito. (BRASIL. TRF3, 2000, p. 15).

Considerados como multiplicadores de conhecimento e gestores dos quadros de servidores a eles subordinados, no âmbito da EMAG, os treinamentos em “Informática” e em “Promoção de Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho” foram recorrentes para juízes federais substitutos em cursos de formação inicial, vitaliciamento e aperfeiçoamento. (BRASIL. TRF3, 2000).

No campo de atuação da Secretaria de Recursos Humanos, e de modo específico da Divisão de Seleção, Desenvolvimento e Acompanhamento de Recursos Humanos, os treinamentos foram classificados em cursos externos e internos.

Apresentando um comparativo entre 1999 e 2000, houve uma variação positiva de 29,92% no oferecimento de cursos externos, pois o número de ações formativas passou de 137 (1999) para 178 (2000). Por outro lado, ocorreu uma variação negativa de 30,96% no número de servidores participantes, posto que de 1550 (1999) reduziu para 1070 (2000). Duas explicações são fornecidas: a liberação da dotação orçamentária apenas no segundo semestre de 2000 e a utilização de 50% dessa dotação para magistrados e seus gabinetes. (BRASIL. TRF3, 2000).

Os cursos internos acompanharam a temática da Gestão da Qualidade Total (“Cursos de ISO 9000 e 9002, QT, 5S, II Semana da Qualidade”; BRASIL. TRF3, 2000, p. 226), com cerca de 7900 inscritos. No comparativo entre 1999 e 2000, houve variação positiva no oferecimento de cursos (282,40%) e no número de servidores participantes (405,23%): de 125 cursos para 2196 servidores, em 1999, para 353 cursos a 8899 servidores, em 2000. (BRASIL. TRF3, 2000).

Em 2001, houve ampla reestruturação da Secretaria de Recursos Humanos (SRH), para viabilizar a implementação de uma filosofia pautada no diálogo entre as diversas áreas do TRF3 e das respectivas seções judiciárias, “procurando facilitar o tráfego de informações e padronização de procedimentos a fim de agilizá-los e atender a contento os anseios de seus clientes.” (BRASIL. TRF3, 2002, p. 187).

Assim, essa Secretaria passou a contar com os seguintes órgãos: Secretaria de Administração Funcional; Divisão de Sistemas e Informações; Divisão de Cadastro e Registro; Divisão de Direitos e Deveres; Divisão de Pagamentos e Encargos; Divisão de Seleção, Desenvolvimento e Acompanhamento de Recursos Humanos; Seção de Análise e Acompanhamento Funcional; Seção de Avaliação e Desenvolvimento de Treinamento; Seção de Capacitação e Treinamento. (BRASIL. TRF3, 2002).

Além de centrar o treinamento de gestores (magistrados e servidores em função gerencial) em Gerenciamento pela Qualidade Total (GQT), a partir do segundo semestre de 2001, há uma valorização do Levantamento de Necessidades de Treinamento – LNT na orientação e no planejamento das ações de formação continuada, com reflexos diretos sobre o que viria a se consolidar como “Catálogo de Eventos da 3ª Região”, com disponibilização para as seções judiciárias, “procurando, assim, inserir aqueles servidores nos programas desenvolvidos por este Tribunal sempre que possível, a fim de obtermos um padrão único de capacitação em toda a 3ª Região.” (BRASIL. TRF3, 2002, p. 187).

A diversidade de ações de capacitação demandada para a SRH pode ser dimensionada pelos cargos a serem preenchidos por concurso público no mesmo ano: analista judiciário (Área Judiciária; Execução de Mandados; Biblioteconomia; Informática; Medicina – Clínica Geral; Enfermagem; Odontologia; Contadoria; Arquitetura; Engenharia – Civil e Elétrica); e técnico judiciário (Área Administrativa; Segurança e Transporte; Informática; Operação de Computador; Edificações; Telecomunicações e Eletricidade; Carpintaria e Marcenaria; Eletricidade e Comunicação; Mecânica). (BRASIL. TRF3, 2002).

As ações de formação continuada, no organograma atualizado, ficaram a cargo de duas seções: a Seção de Avaliação e Desenvolvimento de Treinamento, respondendo por cursos externos; e a Seção de Capacitação e Treinamento, respondendo por cursos internos, incluído o curso de Integração, para recepção dos servidores recém-ingressos. (BRASIL. TRF3, 2002).

Essas ações concentraram-se nos seguintes eixos temáticos: Administrativo; Direito; Qualidade; Finanças; Língua Portuguesa – Gramática; Informática; Recursos Humanos; Saúde; Integração; Outros/Diversos. (BRASIL. TRF3, 2002).

No prefácio da edição comemorativa dos quinze anos do TRF3, a então Presidente, Desembargadora Federal Anna Maria Pimentel (biênio 2003-2005), entre outros aspectos, registrou o volume processual em tramitação da Justiça Federal da 3ª Região superior a 3 (três) milhões de processos, para um quadro de pessoal composto por 43 (quarenta e três) desembargadores, 209 (duzentos e nove) juízes e 5.800 (cinco mil e oitocentos) servidores. (BRASIL. TRF3, 2004).

Um dos marcos administrativos nesses quinze anos foi a implantação do Programa de Gestão Participativa, em 2003. “O projeto de democratização e modernização do Judiciário teve início com a eleição direta dos Diretores de Foro e envolveu a escolha conjunta dos Coordenadores dos Fóruns, empossados em setembro de 2003.” (BRASIL. TRF3, 2004, p. 9).

Em 2004, a estrutura organizacional do TRF3 era a seguinte: um Tribunal Pleno (integrado pelos quarenta e três desembargadores); um Órgão Especial (então integrado pelos dezoito desembargadores mais antigos); três órgãos regimentais (Gabinete da Revista, EMAG e Comissão de Concurso); órgãos julgadores (três Seções e dez Turmas); Presidência, Vice-Presidência, Corregedoria-Geral e Diretoria-Geral, “responsável pela área administrativa do Tribunal.” (BRASIL. TRF3, 2004, p. 41).

O quadro de pessoal do TRF3 teve uma ampliação de mais de 150% (cento e cinquenta por cento) nesse período: de 734 (setecentos e trinta e quatro) servidores, em 30 de abril de 1990, para 1.832 (mil, oitocentos e trinta e dois), em 30 de abril de 2004. O percentual para o aumento de desembargadores foi de 139% (cento e trinta e nove por cento): de 18 julgadores para 43. (BRASIL. TRF3, 2004).

A ampliação da Seção Judiciária do Estado de São Paulo também é significativa: das 7 (sete) varas federais instaladas em 4 de maio de 1967, chega-se a um composição de “28 Subseções, sendo uma na Capital, com Fóruns especializados (Cível, Criminal, Execuções Fiscais e Previdenciário), somando 55 Varas e 729 mil processos em tramitação, até o ano de 2003.” (BRASIL. TRF3, 2004, p. 95).

Sobre a Seção Judiciária do Estado de Mato Grosso do Sul, há a ampliação de 1 (uma vara), criada em 1980, para “5 Subseções, sendo uma em Campo Grande, com 6 varas e 30.541 processos em tramitação até 2003, e as demais Subseções nas cidades de Corumbá, Dourados, Três Lagoas e Ponta Porã com 12 mil processos em tramitação, em 2003.” (BRASIL. TRF3, 2004, p. 101).

Sobre a questão gerencial, o enfoque recaiu sobre os “processos de certificação ISO 9000 (*Internacional Organization for Standardization*), que estabelece requisitos de padrão internacional para a implementação e manutenção de sistemas de gestão” (BRASIL. TRF3,

2004, p. 167), com o treinamento, a partir do ano 2000, de 3.600 servidores e magistrados no curso de Gestão pela Qualidade Total.

O primeiro setor da área fim do Judiciário a receber a certificação pela Norma ISO 9000, modelo ISO 9002:1994, e o segundo órgão público do Poder Judiciário Federal a obter uma certificação por essa norma foi a Subsecretaria de Feitos da Vice-Presidência do TRF3, em 30 de abril de 1999. (BRASIL. TRF3, 2004).

Ainda quanto ao Programa de Capacitação Gerencial, em 2004, houve “a contratação do curso ‘Gestão Pública’, da Fundação Getúlio Vargas, para atender a 150 magistrados e servidores, totalizando uma carga horária de 125 horas; e a realização de 174 treinamentos, ou seja, 828 servidores treinados, sendo 58% da área fim.” (BRASIL. TRF3, 2004, p. 181).

Na perspectiva da Gestão de Pessoas no TRF3, o “Programa Permanente de Capacitação de Servidores da Justiça Federal da 3ª Região” foi instituído em 17 de abril de 2008, pela Resolução nº 169 (BRASIL. TRF3, 2008a), em cumprimento ao determinado pelo artigo 1º do “Regulamento de Programa Permanente de Capacitação”, instituído pela Portaria Conjunta nº 3, de 31 de maio de 2007, expedida pela Presidência do STF, CNJ, STJ, CJP, TST, CSJT, STM e TJDFT (BRASIL. STF, 2007), que regulamentou dispositivos da Lei nº 11.416, de 15 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006), referentes a ingresso, enquadramento, ocupação de função comissionada e cargo em comissão, PPC e remoção, tópicos previstos no Plano de Carreira do Poder Judiciário da União.

Dessa forma, o PPC da 3ª Região é destinado “à capacitação e formação dos servidores, de acordo com a disponibilidade orçamentária” (art. 2º da Res. TRF3 169/2008; BRASIL. TRF3, 2008a), prevendo sete modalidades de ações formativas: 1) integração ou ambientação; 2) capacitação continuada e desenvolvimento humano; 3) aperfeiçoamento e especialização; 4) desenvolvimento gerencial; 5) formação de instrutores; 6) formação de profissionais de Treinamento e Desenvolvimento; e 7) cursos na área de segurança.

O oferecimento dessas ações formativas pode ser tanto na modalidade presencial ou a distância (art. 2º, § 4º da Res. TRF3 169/2008; BRASIL. TRF3, 2008a), mas devem ser decorrentes de uma “Programação Anual de Capacitação e Desenvolvimento” (PACD), elaborada anualmente pela SRH, também baseada em “levantamento das necessidades de capacitação” junto ao quadro de pessoal (art. 3º da Res. TRF3 169/2008; BRASIL. TRF3, 2008a).

À SRH caberá também priorizar a instrutória interna e o treinamento em serviço, assim como coordenar a formação e a manutenção de um “Banco de Talentos da Justiça Federal da 3ª Região, visando a identificar magistrados e servidores com conhecimentos em

áreas específicas para atuação como coordenadores e instrutores em atividades de capacitação e aperfeiçoamento de servidores.” (arts. 6º e 7º da Res. TRF3 169/2008; BRASIL. TRF3, 2008a).

Adotando como fundamentos a previsão de pagamento de AQ (Lei nº 11.416/2006 – Plano de Carreira do Poder Judiciário da União; BRASIL, 2006), o PNC (CJF/CEJ) e o PPC da própria 3ª Região, a Presidência do TRF3, pela Resolução nº 176, de 18 de julho de 2008 (BRASIL. TRF3, 2008b), institui o “Programa de Incentivo à Especialização dos servidores da 3ª Região”, destinado ao custeio parcial de cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), por bolsas de estudo concedidas anualmente, conforme dotação orçamentária e processo seletivo, observados os limites orçamentários fixados para esse programa. (Res. 176/2008, TRF3; BRASIL. TRF3, 2008b).

Após a seleção em duas fases (habilitação e classificação), as bolsas de estudo limitam-se a 70% do valor das parcelas ou a tetos mensais e anuais: para os cursos de especialização ou equivalentes, com no mínimo 360 horas, a R\$ 400,00 por mês ou R\$ 5.200,00 por ano; para mestrado e doutorado, a R\$ 900,00 por mês ou R\$ 11.700,00 por ano. (Res. 176/2008, TRF3; BRASIL. TRF3, 2008b).

Para reiterar a relevância da formação continuada de seu corpo funcional, ao comemorar vinte anos de existência, em 30 de março de 2009, o TRF3 responde “por mais de 50% das ações ajuizadas na Justiça Federal brasileira e atende uma população de 43 milhões de brasileiros” (BRASIL. TRF3, 2009b, p. 16).

O quadro de servidores do TRF3 passa de 734, em 30 de abril de 1990, para 1.864, em outubro de 2008, “dos quais 1.812 eram estatutários, 32 eram requisitados e 20 eram comissionados sem vínculo. Excetuados os últimos, os demais estão divididos entre analistas (599), técnicos (1.205) e auxiliares (40).” (BRASIL. TRF3, 2009b, p. 57).

Além dos 43 desembargadores do TRF3, há a “atuação de 288 magistrados de Primeira Instância, dos quais 114 são juízes federais substitutos. Destes últimos, 107 atuam no Estado de São Paulo e 7 no Estado de Mato Grosso do Sul. Dentre os juízes federais, 159 atuam no Estado de São Paulo e 15 em Mato Grosso do Sul.” (BRASIL. TRF3, 2009b, p. 70).

Um dos destaques desses vinte anos diz respeito à Tecnologia da Informação, pois a Justiça Federal da 3ª Região vem se direcionando, cada vez mais, para uma virtualização do processo, pelo crescente processo de digitalização ou de documentos digitais propriamente ditos.

A partir de 1998, difundiu-se, no TRF3, o uso da Internet. Esta atividade é respaldada pelo emprego de modernos computadores e toda a tecnologia que a informática dispõe. Atualmente, o Tribunal, incluindo-se as Seções Judiciárias de São Paulo e Mato Grosso do Sul, dispõe de 8.300 microcomputadores. A Internet é alimentada, constantemente, com informações sobre a movimentação processual. Este sistema facilita aos cidadãos, advogados e, principalmente, às partes a consulta sobre o andamento dos processos. O usuário cadastrado pode, inclusive, receber automaticamente, via e-mail, avisos sobre o andamento de processos de seu interesse.

Os avanços nesta área têm sido constantes. A página do TRF da 3ª Região na Internet permite, hoje, muito mais do que a consulta processual. O internauta pode obter informações sobre atos normativos internos, pesquisas de jurisprudência, súmulas, tabelas de custas judiciais, licitações em andamento, eventos, estatísticas, concursos públicos, notícias, lista de juizes e de Varas Federais, além de acesso à recém-criada Ouvidoria. (BRASIL. TRF3, 2009b, p. 65).

No “Relatório de Gestão 2010 – 2011”, sob a Presidência do Desembargador Federal Roberto Haddad, a Tecnologia da Informação inicia o projeto de virtualização do processo judicial na 3ª Região, pela implantação do “Processo Judicial Eletrônico (PJ-e)” (TRF3, 2011, p. 7), contando com o apoio do CNJ, do TRF da 5ª Região (precursor no PJ-e) e da Comissão Permanente de Informática do TRF3. “O resultado foi a transformação de um sonho em realidade: implantamos em 15 de junho de 2011 o processo judicial eletrônico nas Varas Previdenciárias, e assim, demos início à efetiva implantação do PJ-e, que se estenderá a todos os setores da 3ª Região.” (BRASIL. TRF3, 2011, p. 7).

De responsabilidade do CNJ, o PJ-e, no âmbito do TRF3, foi instituído pela Resolução nº 244, de 27 de outubro de 2010 (BRASIL. CNJ, 2010), cabendo o acompanhamento de sua implementação à Comissão Permanente de Informática, auxiliada pela instituição de “12 comitês envolvidos com o tema: Gestor, de Usuários Externos, de Usuários Internos, de Demandas, de Estatísticas, para Priorização de Investimentos, de Licitações de Informática, de Homologação, de Interação de Sistemas, de Documentação e Regulamentação, de Aculturação e de Capacitação e Treinamento.” (BRASIL. TRF3, 2011, p. 72).

A atualização da Justiça Federal da 3ª Região no biênio 2010 - 2011 apresenta os seguintes dados: 1) atendimento a uma população de 50 milhões de habitantes (SP e MS), sendo o maior TRF do país; 2) o TRF3 segue composto por 43 desembargadores federais e conta com 1.842 servidores (em julho de 2011); 3) o TRF3 responde por mais de 43% dos processos federais em andamento no país; 4) o TRF3 respondeu por 43,5% da arrecadação do Judiciário Federal entre 2004 e 2008; 5) o Primeiro Grau de jurisdição, em junho de 2011, contava com 187 varas federais, sendo 173 em SP (65 na capital e 108 no interior), e 14 em MS (7 na capital e 7 no interior), com 35 destas funcionando como Juizados Especiais Federais. (BRASIL. TRF3, 2011, p. 15).

Na consolidação de cumprimento de metas fixadas pelo CNJ/CJF, no 3º Encontro Nacional do Judiciário, ocorrido em São Paulo, em 26 de fevereiro de 2010, o TRF3, por sua Secretaria de Estatística e Gestão Estratégica, procurou atender a “Meta 5/2010 – ‘Implantar método de gerenciamento de rotinas – gestão de processos de trabalho – em pelo menos 50% das unidades judiciárias de primeiro grau.’” (BRASIL. TRF3, 2011, p. 38).

Essa meta está vinculada à Gestão de Pessoas, ao desenvolvimento de competências de magistrados e servidores, com foco em resultados, bem como à Eficiência Operacional, com o objetivo estratégico de “racionalizar e padronizar os trâmites judiciários e administrativos, do Mapa Estratégico da Justiça Federal da 3ª Região.” (BRASIL. TRF3, 2011, p. 39).

Para tanto, em setembro e outubro de 2010, foram realizados, na EMAG, “Workshops de Gerenciamento de Rotinas nas Unidades Judiciárias da Justiça Federal” (TRF3, 2011, p. 38), abrangendo 101 Varas Cíveis e de competência mista, de SP e MS, com a presença de seus juízes e diretores de secretarias. (BRASIL. TRF3, 2011).

Ao encerrar o evento e ao constatar o cumprimento de 100% da Meta 5/2010, a presidência do TRF3 reconheceu que não se tratava apenas de atingi-la, mas de “uma oportunidade para os diretores de varas e juízes conhecerem as vivências dos colegas, discutirem as melhores práticas, trocarem ideias, experiências e proporcionarem mais qualidade à prestação jurisdicional.” (BRASIL. TRF3, 2011, p. 39).

Quanto aos cursos de capacitação em administração judiciária, referentes ao cumprimento da Meta 8/2010 CNJ/CJF, oferecidos a 50% dos magistrados, com no mínimo 40 horas e com a priorização da modalidade a distância, o TRF3 atingiu 36,26%, valendo-se principalmente do “Curso de Administração Judiciária – EAD, oferecido pela Enfam” (BRASIL. TRF3, 2011, p. 45).

Pertinente à EMAG, há o registro de 29 ações de aprimoramento em 2010, incluindo-se o curso de especialização em Direitos Fundamentais e o curso de extensão em Direito Previdenciário, ações formativas que totalizaram “a participação de 597 magistrados, 3.122 servidores e 939 pessoas do público externo. Ao todo, as atividades da Escola tiveram a participação de quase cinco mil pessoas entre magistrados, servidores, membros do Ministério Público, advogados e estudantes de Direito.” (BRASIL. TRF3, 2011, p. 76).

No tocante à Secretaria de Gestão de Pessoas, na área de desenvolvimento dos servidores, no biênio 2010 – 2011, houve o desenvolvimento de um sistema de educação a distância, a dinamização do programa de capacitação de servidores, a realização de pesquisa de clima organizacional, o mapeamento de competências. (BRASIL. TRF3, 2011).

A implantação da modalidade de EAD foi reconhecida como “uma ferramenta importante para a capacitação organizacional” (BRASIL. TRF3, 2011, p. 80), sendo oferecidos, na plataforma virtual, cursos de “Gestão de Processos, Gestão de Pessoas, Processamento de Feitos, Ambientação, cursos para as Seções Judiciárias e os cursos oferecidos pela Escola de Magistrados.” (BRASIL. TRF3, 2011, p. 80).

O Programa Permanente de Capacitação do TRF3 abrangeu as seguintes categorias de ações formativas: “integração ou ambientação; capacitação continuada e desenvolvimento humano; aperfeiçoamento e evolução; desenvolvimento gerencial; formação de instrutores; formação de profissionais de treinamento e desenvolvimento e cursos na área de segurança.” (BRASIL. TRF3, 2011, p. 82).

Algumas áreas que permitem a inscrição de magistrados e servidores para atuarem como instrutores e integrarem o “Banco de Talentos” do TRF3 são: “Administrativo; Auditoria e Finanças; Comunicação Social; Direito; Gerencial; Informática; Informática Instrumental; Língua Portuguesa; Recursos Humanos; Qualidade; Segurança” (BRASIL. TRF3, 2011, p. 83).

Quanto à Comunicação Social do TRF3, há o reconhecimento institucional “como área estratégica da organização.” (BRASIL. TRF3, 2011, p. 108).

Entre os TRFs, o TRF3 atingiu, em 2010, a maior produtividade média do país. “O Tribunal alcançou, graças aos esforços dos seus desembargadores e dos seus servidores, a maior produtividade média do país, atingindo um elogiável número de 3.670 decisões por magistrado.” (BRASIL. TRF3, 2011, p. 111).

Em 2013, as ações formativas destacadas no “Relatório de Gestão do Exercício de 2012” foram: 1) “o treinamento e aperfeiçoamento dos servidores das unidades dos JEFs da JF3R inaugurados em 2011” (BRASIL. TRF3, 2013, p. 14); 2) “cursos de capacitação em conciliação e mediação, para atender à Política Judiciária Nacional de Tratamento Adequado dos Conflitos de Interesses, prevista na RES CNJ nº 125/2010, dividido em ‘Formação de Instrutores’ e ‘Formação de Conciliadores’” (BRASIL. TRF3, 2013, p. 15).

No tocante à “Capacitação de Recursos Humanos”, entre os principais objetivos atingidos, são mencionados os seguintes: oferecimento de cursos “na modalidade de instrutoria interna, correspondendo a 45% do total de ações disponibilizadas aos servidores” (BRASIL. TRF3, 2013, p. 60); novo processo de seleção para continuidade do Programa de Incentivo à Especialização dos Servidores da JF3R; cumprimento do oferecimento de cursos obrigatórios, “com destaque para a Reciclagem Anual dos Agentes de Segurança, com resultado de 80,5% do efetivo total dos agentes de segurança capacitados, bem como o

alcance da meta estabelecida pelo Decreto nº 5296/04, de capacitar 5% do quadro de pessoal em LIBRAS” (BRASIL. TRF3, 2013, p. 60); permanência da “grade específica de eventos para a área de TI, que correspondeu a 15,46% do orçamento de capacitação, com destaque à contratação do Programa de Formação de Gestores em TI, visando o aprimoramento da gestão da área” (BRASIL. TRF3, 2013, p. 60); continuação do processo de “implementação do Sistema de Gestão de Pessoas por Competências e dos trabalhos iniciados em 2012 pelo CJF para adoção dos conceitos de Educação Corporativa no âmbito da JF” (BRASIL. TRF3, 2013, p. 60).

Em 2014, entre as principais realizações mencionadas no “Relatório de Gestão do Exercício de 2013”, destacam-se: o “Processo Administrativo Eletrônico – SEI”, implantado na JF3R, “com a transferência de toda a gestão de documentos e processos administrativos para o ambiente virtual, rompendo a linearidade do processo, possibilitando o trabalho a distância e contribuindo para a redução do consumo de papel e ganho de tempo (RES PRES/TRF3R nº 310/2012)” (BRASIL. TRF3, 2014, p. 15); o “Programa de Acompanhamento e Desenvolvimento Profissional dos servidores do TRF3” (BRASIL. TRF3, 2014, p. 15); abertura dos trabalhos para “a implementação da gestão por processos no TRF3R” (BRASIL. TRF3, 2014, p. 15); publicação do “Manual da Conciliação da JF3R, com o intuito de conferir eficiência e agilidade aos serviços de conciliação” (BRASIL. TRF3, 2014, p. 15).

Para as ações formativas, foram mencionadas as capacitações desenvolvidas conforme os programas delineados pelo PNC vigente e vinculados ao respectivo Plano Estratégico, de forma a privilegiar “a formação continuada e o desenvolvimento de competências, contemplando as diversas áreas de conhecimento, a fim de proporcionar oportunidade de participação em programas de treinamento e desenvolvimento a todo seu quadro de pessoal.” (BRASIL. TRF3, 2014, p. 60).

Em 2015, entre as principais realizações mencionadas no “Relatório de Gestão do Exercício de 2014”, são destacadas a criação do “Grupo Especial de Segurança no âmbito da JF3R (RES PRES TRF3R nº 412/2014)” (BRASIL. TRF3, 2015, p. 24); a constituição de “Grupo de Trabalho para estudo e apresentação de projeto de implantação do Centro de Memória da JF3R (PORT PRES TRF3R nº 7.555/2014)” (BRASIL. TRF3, 2015, p. 24); atribuição de “caráter permanente à Comissão de Gestão Ambiental da 3ª Região, mantendo-se a figura do agente multiplicador de gestão ambiental (PORT PRES TRF3R nº 7.492/2014 e 5.809/2009)” (BRASIL. TRF3, 2015, p. 24); “constituição de Comissão para adesão e implementação da Agenda Ambiental A3P no TRF3R (PORT PRES TRF3R nº 7.514/2014)”

(BRASIL. TRF3, 2015, p. 24); constituição de “Grupo de Estudos sobre a Saúde no âmbito da JF3R (PORT PRES TRF3R nº 7.536/2014)” (BRASIL. TRF3, 2015, p. 24); instituição de “Comitê Gestor do Sistema Integrado de Bibliotecas Pergamum (PORT PRES TRF3R nº 7.713/2014)” (BRASIL. TRF3, 2015, p. 24).

Referente à formação continuada de servidores, a instrutoria interna foi valorizada, passando a contar com 82 servidores cadastrados no Banco de Talentos da 3ª Região, sendo que 11 desses “ministraram 09 cursos com o número total de 677 participantes, oferecendo 441 ações de capacitação, o que equivale a 30% do total de ações disponibilizadas” (BRASIL. TRF3, 2015, p. 163).

Registrou-se a concessão de 22 de bolsas de estudos e a continuidade dos pagamentos aos beneficiados em edições anteriores do Programa de Incentivo à Especialização para servidores do TRF3R. “Desde 2008, ano de implantação do referido programa, foram concedidas 529 bolsas de estudo, sendo 516 para cursos de pós-graduação lato sensu, 11 mestrados e 02 doutorados.” (BRASIL. TRF3, 2015, p. 163).

Atingiu-se o total de 966 inscrições para a colaboração, em regime de parceria, “com áreas estratégicas para elaboração, divulgação e manutenção de tutoriais relativos a sistemas informatizados, como parte integrante da estratégia de implantação e suporte” (BRASIL. TRF3, 2015, p. 163).

“Quanto aos cursos externos, sistematizou-se a contratação da modalidade *in company*, dispondo as oportunidades de capacitação de forma a permitir a manutenção do desenvolvimento de competências individuais e o alcance da estratégia” (BRASIL. TRF3, 2015, p. 163).

Em 2016, no “Relatório de Gestão do Exercício de 2015”, é apresentada uma síntese da qualificação do quadro de pessoal do TRF3: dos “1804 servidores de carreira vinculada ao órgão, 86,09% (1553) têm nível de escolaridade superior. Dentre estes, 63,49% (986) têm pós-graduação *lato sensu*; 1,80% (28) mestrado, e 0,39% (6) doutorado.” (BRASIL. TRF3, 2016, p. 91).

Sobre a segurança institucional, declara-se: “Em 2015, além da Reciclagem Anual para atividade de segurança, destaca-se o curso “Gerenciamento de Distúrbios e Crises”, realizado com 27 participantes, com o objetivo de dotar o agente de conhecimentos, técnicas e habilidades específicas desta área.” (BRASIL. TRF3, 2016, p. 91).

Em 2017, no “Relatório de Gestão do Exercício de 2016”, como uma das realizações de destaque consta a priorização, no Plano Anual de Capacitação, das ações formativas voltadas ao PJ-e, priorizando-se a modalidade EAD, com “instrutores internos e voluntários,

além de parcerias com outros órgãos, possibilitando a participação de 879 servidores” (BRASIL. TRF3, 2017, p. 16).

Além do PJ-e, as ações formativas priorizadas foram para as “áreas técnicas específicas da Administração (TI, Controle Interno, Orçamento e Finanças) sempre buscando o alinhamento com as competências técnicas e metas estratégicas” (BRASIL. TRF3, 2017, p. 93).

Algumas ações obrigatórias foram cumpridas graças à formação de parcerias, sem ônus para o TRF3, a saber: “Formação de Brigada de Incêndio, Reciclagem Anual para Agentes de Segurança, Ciclo de Gestão de Pessoas e Desenvolvimento Gerencial.” (BRASIL. TRF3, 2017, p. 93).

Quanto à qualificação do quadro funcional, há a sua vinculação aos resultados obtidos: “O panorama para o desenvolvimento é promissor no TRF3R. O alto nível de formação técnica e acadêmica da grande maioria dos servidores possibilita o alcance dos resultados e atingimento das metas estabelecidas, com a devida excelência.” (BRASIL. TRF3, 2017, p. 93).

Os últimos dados atualizados da formação desses servidores são de 2016: dos 1849 servidores em exercício no TRF3, 89, 35% (1.652) possuem formação de nível superior; 54,84% (1.014), especialização; 2% (37), mestrado; e 0, 49% (09), doutorado. (BRASIL. TRF3, 2017).

A JFSP, por sua vez, entre outras ações, seguiu com o Programa de Capacitação em Gestão de Riscos e capacitou 81 gestores “das áreas jurídica e administrativa, com previsão de capacitação de 100% dos gestores em 2017.” (BRASIL. TRF3, 2017, p. 98).

A JFMS, além de várias ações formativas realizadas em parceria (para melhor aproveitamento da dotação orçamentária disponibilizada), também investiu na capacitação da sua única profissional da área de psicologia, “em *coaching*, processo de apoio ao desenvolvimento humano que busca transformar intenções em ações, permitindo a aplicação do treinamento nas atividades laborais individuais dos servidores atendidos.” (BRASIL. TRF3, 2017, p. 100).

Conforme os últimos dados disponíveis, a força de trabalho da 3ª Região, conta com a seguinte distribuição, em termos de servidores de carreira em cargos efetivos: no TRF3, há a autorização para a lotação de 3.285 servidores, sendo que a lotação efetiva é de 1.837; na JFSP, há a autorização para a lotação de 7.335 servidores, sendo que a lotação efetiva é de 4.468 servidores; na JFMS, há a autorização para a lotação de 422 servidores, sendo que a lotação efetiva é de 349 servidores. (BRASIL. TRF3, 2017).

Assim, em efetivo exercício, em dados referentes a 2016, 6.654 servidores de carreira demandam ações de formação continuada no âmbito da 3ª Região, ações essas alinhadas às diretrizes dos órgãos superiores. (BRASIL. TRF3, 2017).

Sendo esse o quadro funcional da 3ª Região e após a exposição dos contornos vigentes da formação continuada para magistrados e servidores, passa-se à discussão desses dados, desenvolvida no capítulo seguinte.

## **CAPÍTULO 3 FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO CORPORATIVA NA JUSTIÇA FEDERAL DA TERCEIRA REGIÃO: ENTRE DEBATES E PROPOSTAS**

O tema deste capítulo é a discussão da formação continuada na Justiça Federal da 3ª Região, com base nos fundamentos e contextos apresentados no capítulo 1, considerando-se os limites do objeto de estudo definidos no capítulo 2.

Para desenvolvê-lo, inicia-se pela análise da formação continuada de magistrados e de servidores, passa-se ao estudo dos impactos do CNJ e do CJF na definição dessas formações e, na sequência, à proposição de contornos contemporâneos a uma Escola Judicial que atenda às demandas da Justiça Federal da Terceira Região.

### **3.1 Formação continuada de magistrados em debate**

Ao se debater a formação continuada de magistrados, uma primeira questão de análise diz respeito ao momento a partir do qual uma pessoa passa a ser considerado agente político.

Considerando-se o ingresso na magistratura federal após a CF 1988 (BRASIL, 1988), o candidato aprovado em concurso público de provas e títulos, que comprovou o bacharelado em Direito, os anos de prática jurídica exigidos pelo edital e atendeu a todos os requisitos do certame, será empossado como Juiz Federal Substituto e ficará vinculado ao TRF3, à disposição da EMAG, para a realização do Curso Oficial de Formação Inicial (CFI).

A partir da data da posse inicia-se o período de vitaliciamento do magistrado, de dois anos, sendo que o CFI representa a sua primeira atividade funcional, com carga horária mínima obrigatória de 480 horas-aula (240 h/a teóricas, sendo 40 h/a do Módulo Nacional dado pela ENFAM ; e 240 h/a práticas).

Nesse percurso, constata-se que o concurso público visa à seleção dos candidatos que atendam ao perfil desejado para atuar na 3ª Região, de acordo com seus conhecimentos e habilidades, sendo as atitudes também avaliadas por exames psicotécnicos. Mas será no CFI, durante pelo menos os quatro meses de sua duração, que a EMAG, por sua Diretoria, pelos coordenadores teóricos e práticos, e pelos orientadores de atividade prática jurisdicional, aferirá se o recém-ingresso corresponde ao desempenho esperado.

Trata-se, assim, de um processo que engloba dois movimentos complementares: a demonstração de conhecimento teórico e a sua aplicação em casos específicos foram aferidas

no concurso público, caracterizando o primeiro movimento de seleção, de verificação da “formação inicial” mínima esperada para um candidato a magistrado na 3ª Região. O segundo movimento, de aferição de aptidão para assumir a atividade jurisdicional, a partir das questões afetas à esfera federal, conforme desempenho avaliativo, é caracterizado pelo CFI.

Por esse processo, o concurso estaria para a “qualificação para o trabalho”, enquanto o CFI estaria para a “preparação para o trabalho”. Concluído o CFI, o magistrado é designado para a atividade jurisdicional e, nos próximos vinte meses, antes do término dos dois anos para o seu vitaliciamento, deve cumprir a carga horária mínima de 120 horas-aula em cursos para esse fim, que devem ser oferecidos pela EMAG e/ou autorizados pela ENFAM.

Cumprido esse percurso de vitaliciamento, segundo avaliação dos desembargadores do TRF3, nos termos previstos na LOMAN (BRASIL, 1979) e no Regimento Interno do Tribunal (BRASIL. TRF3, 1989), o magistrado será declarado vitaliciado. A partir daí, para fins de promoção na carreira, deverá cumprir a carga horária mínima anual de 40 horas-aula.

Por essa dinâmica, evidencia-se o acompanhamento mais próximo do magistrado recém-ingresso, durante os seus dois primeiros anos de exercício. Uma vez vitaliciado, o acompanhamento da sua atuação ocorrerá pelas próprias decisões proferidas e submetidas à revisão pelo TRF3, assim como também pelas inspeções e correições previstas em normativos próprios.

Com o intuito de promover o seu aperfeiçoamento contínuo, os órgãos superiores (CNJ, CJF, ENFAM) e as associações de classe (AJUFE, AJUFESP, AMB) também se empenham em oferecer aos magistrados estímulos para a participação em cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) ou de extensão, nacionais ou internacionais. Aqui, os Programas de Formação Continuada descritos no capítulo anterior (2.2.2) permitem reconhecer um esforço das Altas Administrações em estimular a aprendizagem ao longo de toda a vida, para fazer dos magistrados gestores do próprio aprimoramento, incorporando as atualizações tecnológicas e contribuindo para a “criação do conhecimento organizacional” (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. X).

À proporção que o diálogo entre universidades e escolas judiciais tornam-se mais frequentes, inclusive por acordos ou convênios, algumas práticas vão sendo incorporadas à rotina dessas escolas, como a formação e o desenvolvimento de grupos de estudo ou de pesquisa.

Tanto é assim que, no âmbito da EMAG, há o estímulo à formação desses grupos, desde que a coordenação caiba a um desembargador federal e com o planejamento das atividades previamente aprovado por sua diretoria. Esses grupos possibilitam o

aprofundamento da discussão temática e apresentam como resultados produções bibliográficas ou consolidações orientadoras para questões jurisdicionais específicas, por vezes, com reflexos sobre procedimentos cartorários.

Ainda para estimular a formação continuada de magistrados, a EMAG, em consonância com as diretrizes da ENFAM, também tem implementado o programa de formação de formadores, incentivando-os a conhecerem e aprofundarem metodologias ativas de aprendizagem voltadas ao público adulto, de tal modo a poderem atuar como docentes em ações formativas direcionadas a esse público específico ou, dentro das suas próprias áreas de atuação profissional diária, poderem atuar como formadores do corpo funcional que os auxilia.

Do quadro apresentado e ora analisado, depreende-se que a formação continuada para magistrados é uma realidade na 3ª Região, alinhada às diretrizes superiores. Em termos de Educação Corporativa, há de se reconhecer a identificação dos magistrados aos níveis superiores da administração (gerências e diretorias), associando-os, por sua segmentação, à noção de Centro de Treinamento & Desenvolvimento (EBOLI, 2014).

Assim sendo, há o impedimento de se reconhecer a implementação efetiva da Educação Corporativa na 3ª Região, mas, por outro lado, observa-se um processo em desenvolvimento, na medida em que, por vezes, algumas ações formativas permitem a participação concomitante de magistrados, servidores e público em geral.

### **3.2 Formação continuada de servidores em debate**

De acordo com a apresentação da formação continuada de servidores no capítulo anterior (2.2.3), as carreiras de analista, técnico e auxiliar judiciário são regidas pelo Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União (Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; BRASIL, 1990), na regulamentação geral, e pela Lei nº 11.416, de 15 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006), com alterações trazidas pela Lei nº 13.317, de 20 de julho de 2016 (BRASIL, 2016), na regulamentação específica.

Para essas carreiras, com caráter efetivo, o ingresso ocorrerá por aprovação em concurso público de provas, ou de provas e títulos, sendo que, para os cargos em comissão, com caráter interino, a nomeação dispensa o certame.

Com esse quadro, já se delineiam duas linhas de ações formativas: uma linha formativa para a progressão nas carreiras e uma para as funções gerenciais (supervisões, diretorias, chefias, assessorias).

Seja para o cargo efetivo ou em comissão, ao servidor recém-ingresso é oferecido o curso de ambientação, por que são apresentadas as características e a estrutura geral da instituição, além de normas gerais de conduta e outros esclarecimentos funcionais.

Designado a um determinado setor, o servidor passará a desempenhar as suas funções e a se submeter a avaliações periódicas de desempenho, enquanto estiver em estágio probatório e, após este, até atingir o último nível no plano de carreira, em ambos os períodos sendo consideradas as ações formativas que tenha frequentado.

Com a consolidação das carreiras, a partir de 1996, e com a gradativa implementação dos Planos Permanentes de Capacitação, a partir de 2006, pode-se afirmar que as ações formativas até então predominantes ou dedicadas somente a treinamento de novos procedimentos ou novas tecnologias passam a abranger, de fato, ações de formação continuada que também privilegiem a ampliação dos níveis de conhecimento e de reflexão de seus integrantes, fato marcado pela concessão do Adicional de Qualificação (AQ).

Quanto à carreira de técnico judiciário, para a qual se exige a conclusão de ensino médio como condição para ingresso, há de se destacar o estímulo legislativo à formação em nível superior, pela concessão de um AQ de 5%. Em tese, com o curso superior, os técnicos teriam mais mobilidade para transitar entre as áreas organizacionais, principalmente se portadores do bacharelado em Direito.

Ambas as carreiras, técnico e analista, são contempladas para a concessão de AQ em cursos de especialização (7,5%), mestrado (10%) e doutorado (12%), desde 2006, sendo que, no âmbito da 3ª Região, o programa de estímulo ao aperfeiçoamento, com custeio parcial de mensalidades, vigora desde 2008.

Além desses Aqs, de caráter permanente, há a concessão de AQ de caráter transitório, pelo prazo de quatro anos, limitado a 3%, sendo concedido 1% a cada 120 horas certificadas e aceitas como ações formativas válidas para o órgão. Nessa situação, o caráter continuado da formação é estimulado, na medida em que, ao menos a cada quatro anos, para que o servidor usufrua de um acréscimo salarial que dele depende, deverá dedicar-se a cursos reconhecidos com afinidades à sua área de atuação.

As ações formativas para funções gerenciais podem ser computadas para a concessão dos Aqs temporários. Não há, contudo, vinculação obrigatória de participação dos gestores nessas ações para a sua permanência nessas funções.

Do quadro apresentado e ora analisado, depreende-se que a formação continuada para servidores é uma realidade na 3ª Região, alinhada às diretrizes superiores. Em termos de Educação Corporativa, há de se reconhecer uma gradativa implementação de programas permanentes de capacitação, com vinculação entre níveis de aperfeiçoamento e percentuais de aumento salarial, voltados a um público específico. Entretanto, por essas ações formativas não integrarem todos os atores envolvidos nas atividades e no funcionamento dos órgãos envolvidos, há de se reconhecer os limites corporativos dessa educação à noção de Centro de Treinamento & Desenvolvimento (EBOLI, 2014).

Assim sendo, há o impedimento de se reconhecer a implementação efetiva da Educação Corporativa na 3ª Região, mas, por outro lado, observa-se um processo em desenvolvimento, na medida em que, por vezes, algumas ações formativas permitem a participação concomitante de servidores, magistrados e público em geral.

### **3.3 Formação continuada de magistrados e servidores: o impacto do CNJ e do CJF em debate**

Esta discussão acerca da formação continuada na Justiça Federal da 3ª Região ficaria incompleta se excluísse o papel do CNJ na implantação de um programa de gestão estratégica e de valorização da capacitação contínua de magistrados e servidores.

Criado pela Emenda Constitucional nº 45/2004 (BRASIL, 2004), conhecida como “Reforma do Judiciário”, o CNJ é um “‘órgão exclusivamente administrativo’, com atribuições de controle financeiro e disciplinar da Magistratura e com competência em relação aos órgãos e juízes situados, hierarquicamente, abaixo do Supremo Tribunal Federal (STF).” (SCHMIDT, 2015, p. 12).

Na edição comemorativa de seus dez anos, Schmidt (2015) registra a sua participação na primeira composição do Conselho, em 14 de junho de 2005, sendo presidente o Ministro Nelson Jobim, bem como pontua que, após aprovado o respectivo Regimento Interno, o CNJ passou a deliberar e aprovar “resoluções de caráter estratégico, focadas nos princípios constitucionais que regem a Administração Pública e voltadas para a valorização da instituição judiciária, da Magistratura e da gestão eficiente e transparente.” (SCHMIDT, 2015, p. 13).

A título de exemplo, estão resoluções sobre os critérios para a apuração do merecimento dos juízes para promoção e sobre a criação, em 2005, do “Justiça em Números”,

“sistema de coleta e tratamento dos dados estatísticos a respeito do Judiciário nacional.” (SCHMIDT, 2015, p. 13).

Dada a sua função administrativa, o CNJ, além da função disciplinar, dedicou-se também à gestão judiciária, consolidada pela Carta do Judiciário e pela realização de “Encontros Nacionais do Poder Judiciário”. Em 2008, durante o segundo Encontro, foi delineado o “Planejamento Estratégico do Poder Judiciário para 2009-2014”, ocasião em que “os tribunais brasileiros traçaram, pela primeira vez, dez metas conjuntas de nivelamento.” (SCHMIDT, 2015, p. 14).

Em continuidade ao processo avaliativo acerca do papel do CNJ nesses dez anos, Freitas (2015, p. 78) destaca “a criação de uma política pública de eficiência, uma gestão que se torna unificada nos princípios.” E complementa: “O Poder Judiciário deixou de ser constituído por Tribunais-ilha que não se comunicavam entre si. Passou a ter uma ação conjunta, guardadas as suas respectivas diferenças.” (FREITAS, 2015, p. 78).

Entre outras realizações, há o reiterado destaque ao “Justiça em Números”, pois, com o levantamento de dados, “pela primeira vez se tem estatísticas da Justiça brasileira” (FREITAS, 2015, p. 79), assim como o mesmo autor chama a atenção para a fixação de metas de produtividade para os magistrados e a aprovação de um Código de Ética.

Bochenek (2015), por sua vez, reconhece o papel fundamental do CNJ na gestão estratégica e na governança administrativa, posto ser o órgão que responde pelo planejamento estratégico do Poder Judiciário.

Nessa linha de raciocínio, o mesmo autor reconhece na expedição da Resolução nº 70/2009 (BRASIL. CNJ, 2009) e atualizações marcos relevantes, como, por exemplo, “encontros anuais do Poder Judiciário para avaliar a Estratégia Nacional; divulgar o desempenho dos tribunais no cumprimento das ações, projetos nacionais no ano findo; e definir as novas metas nacionais prioritárias.” (BOCHENEK, 2015, p. 96).

Ao refletir sobre a “Justiça Federal do século XXI”, Bochenek (2015, p. 107-108) condiciona o sucesso de uma gestão estratégica ao comprometimento de todos os atores envolvidos até a efetiva prestação jurisdicional:

Não existe gestão estratégica com resultados positivos sem o compromisso de todos os atores envolvidos em todos os níveis operacionais. Para se superar um modelo burocrático, fundado em premissas centralizadoras e hierarquizadas, e se chegar ao modelo gerencial de qualidade e vanguarda que compreende mecanismos democráticos de definição das estratégias que visem à eficiência, são imperativos a participação e, mais especificamente, o efetivo engajamento, envolvimento, comprometimento e entendimento de todos.

Ao discorrer sobre as perspectivas de atuação do CNJ e para que a Justiça no Brasil adquira uma visão empreendedora, Lewandowski (2015) pontua uma governança judiciária pautada pelo diálogo e pela gestão participativa. Em suas palavras:

Nesse contexto, ganham espaço as discussões em torno da governança, da coordenação do planejamento estratégico e da implementação de políticas judiciárias e das formas de participação democrática. Sob essa perspectiva, as redes de governança e os conselhos consultivos assumem papel primordial para assegurar o diálogo e a gestão participativa, valores fundamentais da gestão pública contemporânea, que não podem faltar à administração da justiça. (LEWANDOWSKI, 2015, p. 165).

Nesse período de atuação do CNJ, a Resolução nº 159, de 12 de novembro de 2012 (BRASIL. CNJ, 2012), que dispõe sobre as diretrizes administrativas e financeiras para a formação de magistrados e servidores do Poder Judiciário, ainda repercute na Justiça Federal da 3ª Região, na medida em que sua implementação encontra-se incompleta. Para comprovar isso, necessário o exame desse normativo.

Entre as fundamentações para a expedição dessa resolução e que interessam ao presente estudo, destacam-se: 1) a delimitação da competência da ENFAM, “para regulamentar os cursos oficiais para o ingresso e promoção na carreira da magistratura” (Res. CNJ 159/2012; BRASIL. CNJ, 2012); 2) “a criação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário (CEAJud), pela Resolução nº 111, de 6 de abril de 2010, do CNJ” (Res. CNJ 159/2012; BRASIL. CNJ, 2012); e 3) “a exigência de conhecimento e de capacitação permanente dos magistrados como fundamento do direito dos jurisdicionados e da sociedade em geral à obtenção de um serviço de qualidade na administração de Justiça” (Res. CNJ 159/2012; BRASIL. CNJ, 2012). Por essas considerações, já se antevê um objetivo de melhor articulação no sistema formativo para magistrados e servidores.

O texto desse normativo dirige-se à Justiça Federal, Militar, do Trabalho, Estadual, às Escolas Judiciais ou de Magistratura, delimitando suas competências: “Os Tribunais, por meio de suas Escolas Judiciais ou de Magistratura, promoverão a formação profissional de magistrados em seus âmbitos de atuação.” (art. 6º da Res. CNJ 159/2012; BRASIL. CNJ, 2012).

Por esse artigo, já se constata que a formação de magistrados cabe ao Tribunal, à segunda instância, por sua Escola de Magistratura. Há a autorização para delegar à Escola Judicial ou de Magistratura “a formação profissional de servidores” (§ 1º, art. 6º, Res. CNJ

159/2012; BRASIL. CNJ, 2012), faculdade que, se exercida, unificaria as ações de capacitação em um único órgão.

No parágrafo seguinte, há a autorização para que as atividades sejam realizadas diretamente pelas Escolas ou por convênio, “em cooperação com outras escolas ou instituições de ensino e pesquisa” (§ 2º, art. 6º, Res. CNJ 159/2012; BRASIL. CNJ, 2012). Aqui, além de buscar promover o intercâmbio entre as Escolas, há o intuito de favorecer o estabelecimento de convênios com instituições reconhecidas em âmbito nacional e internacional, principalmente em relação aos cursos de extensão e de pós-graduação.

Além desse alinhamento do CNJ à atuação da ENFAM e às diretrizes da Lei nº 8.112/1990 (BRASIL, 1990), o mesmo ato normativo regulamenta a gestão orçamentária das Escolas, em vários aspectos: 1) determina a inclusão nos orçamentos dos Tribunais de “rubrica específica para atender às necessidades das Escolas Judiciais” (art. 7º, Res. CNJ 159/2012; BRASIL. CNJ, 2012); 2) determina a remessa das propostas orçamentárias das Escolas Judiciais à Presidência dos Tribunais, “de acordo com suas necessidades, considerando as ações que desenvolverão no ano e o planejamento estratégico plurianual” (§ 1º, art. 7º, Res. CNJ 159/2012; BRASIL. CNJ, 2012); 3) determina a constituição da Escola Judicial como “unidade gestora responsável [...], com competência para ordenação de despesa, podendo a execução ficar a cargo da unidade executora do respectivo Tribunal” (§ 2º, art. 7º, Res. CNJ 159/2012; BRASIL. CNJ, 2012).

Por esses elementos, verifica-se que a Resolução nº 159/2012 do CNJ (BRASIL. CNJ, 2012) teve por um de seus objetivos garantir a autonomia financeira das Escolas, bem como assegurar a ordenação autônoma de despesa pela Diretoria da Escola, de tal forma que a Alta Administração (Presidência do Tribunal) pouco ou nada interferisse na execução das atividades formativas. Claro que, havendo essa concessão para as Escolas, cada Diretoria passaria a se responsabilizar exclusivamente pela prestação de contas aos órgãos de controle interno e externo. No caso do TRF3 e da EMAG, houve a constituição da Escola como unidade gestora, mas não ordenadora, mantendo-se a ordenação como atribuição exclusiva da Presidência.

Havendo a autonomia de ordenação de despesa pela Diretoria da Escola, o passo seguinte poderia ser a constituição da Escola Judicial como unidade gestora independente do Tribunal a que está vinculada, de tal forma a ampliar a sua atuação, podendo atender não só a magistrados, mas também a servidores, e, por extensão, com ou sem cobrança de mensalidades, a terceirizados, clientes, fornecedores. Mas essa realidade, no âmbito da 3ª Região, está distante.

Essa resolução ainda repercute na discussão dos formatos de Educação Corporativa para o Poder Judiciário (Escolas de Magistrados e Escolas de Servidores, ou Escolas Judiciais), sem a fixação de um modelo pelo CNJ, inclusive por levar em consideração a realidade e a conjuntura de cada Tribunal.

Visto o impacto do CNJ na formação continuada de magistrados e servidores, tanto nas esferas federal e estadual, passa-se ao exame da repercussão do CJF, que abrange somente a esfera federal.

O CJF é “o órgão central de atividades sistêmicas da Justiça Federal” (RIBEIRO, 2016, p. 13), responsável por sua supervisão administrativa e orçamentária, e cujas “decisões têm caráter vinculante, isto é, são de observância obrigatória para todas as unidades da Justiça Federal de primeiro e segundo graus.” (RIBEIRO, 2016, p. 13).

Por esse quadro institucional, além da gestão cartorária e dos PCNs já discutidos no capítulo anterior, para que a discussão acerca da formação continuada de magistrados e servidores seja abrangente, é preciso reforçar o papel de coordenador central da gestão e padronização da Justiça Federal exercido por esse órgão, inclusive porque subordinado às determinações do CNJ.

Para tanto, é necessário pontuar algumas iniciativas do CJF com reflexos sobre o TRF3.

Em 2009, pela Resolução CJF nº 83/2009 (BRASIL. CJF, 2009), houve a regulamentação do CEJ, com a atribuição de “desenvolver estudos, pesquisas, ações de ensino-aprendizagem, editoração, gestão documental, de informação e conhecimento, visando à modernização da Justiça Federal.” (FALCÃO NETO, 2016, p. 11).

Em 2010, o CEJ disponibilizou o “Banco de Sentenças das Cortes Internacionais” e “firmou parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, para viabilizar pesquisas sobre o acesso à Justiça nos juizados especiais federais e os obstáculos estruturais existentes à atuação destes.” (FALCÃO NETO, 2016, p. 11).

Em 2011, pelo CEJ foram desenvolvidos o “Plano Nacional de Aperfeiçoamento e de Pesquisa para Juízes Federais” e o “Programa Permanente de Capacitação dos Servidores da Justiça Federal”. (FALCÃO NETO, 2016).

Por estar vinculado ao CJF, o CEJ, nos limites de sua competência, também deve atender às diretrizes estabelecidas pelo Plano Estratégico da Justiça Federal – PEJF e pelo Plano Estratégico de Tecnologia da Informação – PETI, que sintetizam a “Gestão Estratégica da Justiça Federal”, consolidada por resoluções aprovadas em 2014, com abrangência para o período 2015-2020. (FALCÃO NETO, 2016).

Ante a apresentação realizada no capítulo anterior, fica evidente que a atuação da EMAG e da Secretaria de Gestão de Pessoas, por suas áreas de capacitação, deve estar alinhada ao CJF e ao CEJ, sob pena de responsabilização de seus gestores e da Alta Administração, na medida em que, não correspondendo às diretrizes estabelecidas, podem ser comprometidos os resultados institucionais firmados pelo CJF, em concordância com o instituído pelo CNJ.

Nessa linha de coordenação estratégica entre os órgãos superiores (CNJ, CJF, ENFAM), há de se reconhecer a existência de uma dinâmica que pretende promover uma integração sistêmica regional, inclusive pela reconfiguração das áreas de formação continuada em um órgão articulador para magistrados e servidores, a Escola Judicial.

Chega-se, assim, a uma proposta de Escola Judicial para a Justiça Federal da 3ª Região, tema do tópico seguinte.

### **3.4 Justiça Federal da Terceira Região: uma proposta de Escola Judicial**

A esta altura da pesquisa, já está demonstrada a necessidade de um setor nos órgãos judiciários que responda pela formação continuada de seus magistrados e servidores. Mas, como visto, essa discussão é antiga, o que permite rememorar o debate em torno da necessidade de uma Escola Nacional para a magistratura, vários anos antes da criação da ENFAM (2004).

Entre a reorganização do Poder Judiciário desde 1966 e a CF 1988 (BRASIL, 1988), e em paralelo à crescente instituição das Escolas Regionais a partir de 1988, a Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), por sua Escola Nacional da Magistratura Brasileira (ENM), desempenhava o papel aglutinador na formulação nacional de um programa formativo para magistrados. (TEIXEIRA, 1999).

Junto com a organização judiciária nas esferas federal e estadual, houve gradativa demanda pela configuração de uma Escola Nacional gerida pelo próprio Poder Judiciário, como já registrava Teixeira (1999, p. 124):

O futuro da Escola brasileira está intimamente dependente da criação de uma Escola nacional institucionalizada, isto é, integrante do próprio Poder, com linhas definidas em lei e em estatuto próprio, a formular doutrina própria e a estabelecer as diretrizes de uma política nacional voltada para a formação integral do juiz brasileiro.

Na perspectiva de Teixeira (1999, p. 127), “o binômio produtividade/qualidade é meta de que os organismos judiciais educadores não podem afastar-se”, posto que é “a escola judicial o *locus* onde cada juiz alcançará o seu limite de otimização e o desenvolvimento de suas qualidades profissionais e pessoais.”

Os aspectos destacados por Teixeira (1999) para a constituição de uma Escola Judicial são: institucionalização, profissionalização, modernização pedagógica, modernização de meios, internacionalização. Para a plena institucionalização, necessária a autonomia financeira: “As escolas devem constituir unidade orçamentária distinta.” (TEIXEIRA, 1999, p. 131).

A caracterização proposta por Teixeira (1999) continua válida e pode ser aplicada a uma Escola Judicial para a 3ª Região. Propondo um diálogo entre a fundamentação da Educação Corporativa (capítulo 1), a gradativa implantação da formação continuada para magistrados e servidores nesse âmbito (capítulo 2), e os traços teixeirenses (1999), chega-se ao esgotamento do formato separatista: uma instituição formativa para magistrados e uma para servidores.

A justificativa para a superação desse esgotamento decorre do encontro de uma conjuntura mais participativa com fundamentações teóricas comprovadas por aplicações em diversas organizações, de tal forma que o discurso de uma gestão estratégica implica o envolvimento de todos os atores envolvidos no processo produtivo, para que se obtenha não só uma organização que aprenda, mas que inove e seja receptiva a mudanças cada vez mais rápidas.

O alinhamento estratégico e plurianual pretendido pelo CNJ e ratificado pelo CJF também passa pela confluência das ações formativas desenvolvidas para magistrados e servidores, ainda que com efetivas distinções funcionais, em prol de objetivos e valores comuns.

A adoção do formato de uma Escola Judicial para a 3ª Região facilitaria o planejamento, a execução e a avaliação das ações formativas a serem oferecidas a magistrados e servidores, bem como maior racionalização do quadro funcional envolvido nessas ações, considerando-se que, em 2018, há quatro setores dispersos que respondem pela formação continuada (EMAG, SEGE, JFSP e JFMS).

Aliada à racionalização do quadro funcional, há a gestão orçamentária, cujo controle seria centralizado pelos gestores da Escola Judicial, atores que, com visão ampla das necessidades a serem atendidas na 3ª Região, estabeleceriam as prioridades, custeando-as com as devidas justificativas perante uma distribuição referendada pela Alta Administração

(Presidência e Conselhos), enquanto não obtivesse a autonomia financeira, nos moldes preconizados pela Resolução nº 159/2012 do CNJ (BRASIL. CNJ, 2012).

Passar do nível do Treinamento e Desenvolvimento para o da Educação Corporativa propriamente dita, na 3ª Região, é ainda um desafio articulatório que passa pelo primeiro passo descrito por Meister (1999), o do envolvimento da Alta Administração. E isso porque, como os mandatos são bienais, um projeto dessa envergadura necessitaria de uma continuidade entre gestores diferentes, mas com objetivos comuns e visões administrativas similares.

Como elementos propulsores da modificação dessa realidade podem ser citados os programas de estímulo ao aperfeiçoamento de magistrados e servidores e o PJ-e. Na medida em que esses programas foram despertando o interesse dos beneficiados, as dotações orçamentárias para esse fim foram sendo respeitadas e garantidas anualmente, havendo também a promoção de uma cultura interna pela qualificação continuada, como atestam os dados apresentados no capítulo 2.

Essa “cultura pela extensão”, seja por cursos que totalizem as horas geradoras de Adicional de Qualificação, seja por cursos de especialização, mestrado ou doutorado, contribuíram para evidenciar a necessidade de firmar convênios que beneficiassem ambos os públicos, o que passou a exigir um diálogo mais frequente entre os gestores das áreas envolvidas e respectivas direções. Isso também evidenciou que uma Escola Judicial simplificaria esse processo e facilitaria o acompanhamento da execução dos termos desses acordos.

Quanto ao PJe, projeto coordenado pelo CNJ e, no âmbito federal, também pelo CJF, trata-se de uma iniciativa procedimental que envolve magistrados, servidores, advogados, procuradores, partes, o que acaba por se configurar como um piloto nacional para a futura implantação da Educação Corporativa em todo o Poder Judiciário, uma vez que exige de cada ator o domínio da nova tecnologia, pelo conhecimento de suas possibilidades e uso adequado dos recursos disponíveis para o regular andamento das demandas.

Nesse contexto, o PJe pode funcionar como um primeiro “guarda-chuva estratégico” (MEISTER, 1999), capaz de evidenciar a necessidade de a 3ª Região abrir-se para a implantação de uma Escola Judicial que atenda aos públicos interno e externo.

Além da questão da abrangência do público a ser atendido, por sua atuação federal, a Escola Judicial da 3ª Região deve também privilegiar a internacionalização de suas relações institucionais, a fim de assegurar o diálogo com as entidades renomadas e inovadoras, para contribuir com uma prestação jurisdicional efetiva, justa e célere.

Desenvolvida a análise da formação continuada e da Educação Corporativa na Justiça Federal da 3ª Região, o presente estudo encaminha-se para as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Situado no campo da Educação Profissional, este estudo enfrentou o seguinte problema de pesquisa: Como se configura a formação continuada na Justiça Federal da 3ª Região, a partir de 1989?

Por essa problemática, foram fixados os seguintes objetivos: apresentar essa configuração no âmbito da 3ª Região, que inclui o TRF3, a JFSP e a JFMS, cobrindo-se o período de 1989 aos dias atuais (objetivo geral), e analisá-la (objetivo específico).

Para atingir tais objetivos, situou-se a formação continuada no contexto educacional contemporâneo das organizações, desenvolvendo-a pela contextualização do processo educacional em nível nacional, em diálogo com diretrizes internacionais que norteiam políticas educacionais públicas e privadas, assim como pela exposição de fundamentos da Educação Corporativa, reconhecendo-se a sua presença no Poder Judiciário, em seus três formatos: Escola Judicial, de Magistrados e de Servidores.

Na sequência, uma vez apresentada e analisada a configuração da formação continuada de magistrados e servidores na Justiça Federal da 3ª Região, constata-se que os objetivos desta pesquisa foram atingidos.

Em consonância com a contextualização adotada, que também contribui para reconhecer os contornos educacionais daqueles que integraram, integram ou integrarão o corpo funcional da Justiça Federal da 3ª Região, ou mesmo limitando a observação ao contexto atual (2018) acerca das relações entre educação, formação profissional e sistema produtivo, chega-se à conclusão de que as finalidades elencadas no “Relatório Faure” (de 1972) tanto perduram quanto permanecerão, posto que a existência e o desenvolvimento do ser humano pressupõem um diálogo entre o indivíduo e a sociedade, entre as aspirações da pessoa e das instituições, do cidadão e da nação. Neste ponto, como esses próprios diálogos são constantes ao longo da vida, faz todo o sentido que a formação dos atores envolvidos também seja permanente, inclusive porque o juízo mais adequado sobre dada questão dependerá do conhecimento atualizado dos aspectos que devem ser considerados.

Essa dinâmica entre contexto, sistema educacional e realização pessoal também repercute na formação de um quadro funcional público, cujo percurso prevê as etapas de recrutamento, seleção, ingresso, desenvolvimento na carreira (conforme plano de carreira específico para cada segmento, se magistrado ou servidor), formação continuada e desligamento da instituição.

Par e passo com a estruturação do próprio sistema educacional brasileiro e da própria Justiça Federal, como registrado nos dois primeiros capítulos, constata-se que o processo de institucionalização, oferta e constituição de ambos como serviços públicos essenciais foi gradativo, vinculado às políticas definidas em função dos sistemas produtivos e desenvolvimentistas, atrelados sempre aos interesses da conveniência e da oportunidade da Administração Pública.

Considerando que a conveniência e a oportunidade caracterizam a discricionariedade administrativa, os seus limites precisam estar previstos em lei. E, nesse ponto, de novo, constata-se que, a partir de 1988, com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), houve reconfiguração tanto do sistema educacional, por sua abrangência e pelas diretrizes fixadas, quanto da Justiça Federal, pela extinção do TFR e a criação de cinco TRFs.

Com a criação dos TRFs, cada Tribunal foi sendo estruturado conforme suas possibilidades orçamentárias e políticas internas, ainda que vinculados ao CJF. Em paralelo à formação de um quadro funcional constituído, em sua grande maioria, por funcionários concursados (magistrados e servidores), os processos de trabalho foram sendo modificados em função das inovações tecnológicas e/ou normativas, o que passou a exigir da Alta Administração (Presidência do TRF3 e Diretorias dos Foros de SP e MS) maior atenção à atualização dos conhecimentos do corpo funcional.

Assim como Meister (1999) registra a gradativa consolidação da Educação Corporativa, que passa de segmento atrelado aos Recursos Humanos para Treinamento e Desenvolvimento, chega à Gestão de Pessoas e torna-se reconhecido como elemento estratégico, assim também é constatado, em implementação, esse percurso no âmbito da Justiça Federal da 3ª Região.

Um dos pontos que marcam a distinção entre um órgão que efetivou a Educação Corporativa como elemento estratégico e um que ainda está no nível do Treinamento e Desenvolvimento é o quesito de abrangência do público atendido. E, mais uma vez, o percurso registrado na 3ª Região expõe essas diferenças para os públicos interno (magistrados e servidores) e externo (procuradores, advogados, população em geral).

Com a previsão constitucional (BRASIL, 1988) de formação continuada para magistrados, para fins de vitaliciamento e promoção na carreira, no âmbito da 3ª Região, foi criada, em 1991, a EMAG. Em processo de consolidação e configuração de suas diretrizes, embora com orientações de órgãos superiores (CJF), a sua efetiva institucionalização passa a acontecer após a instalação da ENFAM (2006), criada pela EC 45/2004 (Reforma do Judiciário; BRASIL, 2004).

A partir do momento em que a ENFAM passa a coordenar a normatização do processo formativo de magistrados em nível nacional, fixando condições obrigatórias para o reconhecimento de cursos oferecidos para fins de formação inicial, continuada, vitaliciamento, promoção, aperfeiçoamento, a EMAG também passa por uma reconfiguração administrativa e institucional, em especial desde 2009, quando a ENFAM vai minimizando seu caráter orientador e fortalecendo seu tom normativo.

Também com a EC 45/2004 (BRASIL, 2004) foi criado o CNJ. Assim como a ENFAM, em semelhante processo de institucionalização e apropriação de suas competências, o CNJ tem contribuído para o debate da Educação Corporativa no Poder Judiciário, tanto no aspecto da formação dos quadros funcionais estaduais e federais, quanto na fixação dos Planejamentos Estratégicos quinquenais.

No âmbito da EMAG e da própria 3ª Região, a atuação do CNJ tem repercutido no formato de Educação Corporativa implantado, na medida em que, a partir da Resolução nº 159/2012 (BRASIL. CNJ, 2012), obriga as Escolas Judiciais a gerirem as suas dotações orçamentárias. Essa gestão visa a uma autonomia das Escolas Judiciais, desvinculando-as da discricionariedade da Alta Administração do Tribunal a que se subordina.

Além do aspecto da desvinculação orçamentária, a adoção da terminologia “Escolas Judiciais” tem permitido, no âmbito da 3ª Região, a discussão acerca do formato institucional dos órgãos responsáveis pela formação do quadro funcional: deve ser mantida ou alterada a discriminação dos segmentos atendidos (magistrados e servidores).

Essa discriminação, quando possível, conforme a natureza da ação formativa, tem sido superada desde a criação da EMAG, incluindo servidores, que participam como formandos ou formadores. Mas tendem a ser ações pontuais e, às vezes, com a possibilidade de participação de público externo.

Ainda quanto aos magistrados, há programas de estímulo ao aperfeiçoamento, pelo custeio parcial de mensalidades referentes à participação em cursos de especialização, mestrado e doutorado, com aderência à área de atuação, bem como há a possibilidade de participação em eventos internacionais e o estabelecimento de convênios ou acordos com universidades internacionalmente reconhecidas, desde que atendidas as exigências fixadas pelos órgãos superiores (STF, CNJ, STJ, CJF, CEJ, TCU).

No que se refere aos magistrados da 3ª Região, em síntese, a Educação Corporativa iniciou com a criação da EMAG, em 1991, caracterizou-se como Treinamento e Desenvolvimento até 2009, quando os normativos da ENFAM foram fixando obrigatoriedades, e chega ao nível estratégico com o CNJ, a partir de 2012, com a exigência

da desvinculação orçamentária, bem como em função dos planejamentos estratégicos quinquenais, com metas a serem atingidas e resultados mínimos de capacitação esperados.

Em relação aos servidores, os percursos registrados por Eboli (2010; 2014) e Meister (1999) são observados na 3ª Região: mesmo com a Lei 8.112/90 (BRASIL, 1990), a visão gerencial de Recursos Humanos perduraria até 2000-2001, quando o setor passaria a ser denominado “Secretaria de Gestão de Pessoas”. Mas não foi a mudança de denominação que mudou a concepção dos gestores: a alteração foi decorrente da implantação gradativa dos Planos de Carreira, alinhados às diretrizes daquela lei, assim como das fixadas pelo CEJ/CJF, com os fundamentos para futuros Planos Permanentes de Capacitação de Servidores.

Esse conjunto de atos normativos, tal como exposto no capítulo 2, contribuiu para a consolidação do programa de estímulo ao aperfeiçoamento de servidores, nos moldes do oferecido aos magistrados, com custeio parcial de mensalidades referentes à participação em cursos de especialização, mestrado e doutorado, com aderência à área de atuação.

Ainda que os servidores integrem metas e resultados mínimos de capacitação esperados nos Planejamentos Estratégicos estabelecidos pelo CNJ e pelo CJF, o viés do Treinamento e Desenvolvimento tem sido preponderante, inclusive pela vinculação da atividade funcional aos novos procedimentos ou novas tecnologias de trabalho.

Nesse aspecto, tanto para magistrados quanto para servidores, faltam instrumentos efetivos de aferição do impacto das ações de formação no fazer cotidiano. Esse é um aspecto a ser pesquisado.

No âmbito da 3ª Região, enquanto as ações formativas para magistrados ficam concentradas na EMAG, as ações para servidores estão dispersas em três setores: a Secretaria de Gestão de Pessoas do TRF3, o setor de capacitação na JFSP e o setor na JFMS.

Pelo observado e analisado, os terceirizados e o público externo não participam, com regularidade, das ações formativas promovidas pela EMAG e pelas “Escolas de Servidores”. Por esse dado, não há que se falar em implantação efetiva de Educação Corporativa na 3ª Região, pois não há “um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização.” (MEISTER, 1999, p. 29).

Um avanço nessa direção estratégica seria a superação da dicotomia interna (magistrado e servidor, cada um com sua escola) pela adoção de uma Escola Judicial, ainda que com linhas de atuação distintas em vários momentos formativos, pelas peculiaridades de cada carreira, mas que priorizasse a integração e a colaboração entre os atores envolvidos.

Além da racionalização das estruturas administrativas existentes e das dotações orçamentárias, seriam facilitados os alinhamentos institucional e estratégico para os segmentos envolvidos na efetivação da atividade da 3ª Região, assim como, em momentos posteriores, poderiam ser atendidos terceirizados, fornecedores, clientes.

Ao término deste estudo, constata-se que a Educação Corporativa está em implantação na 3ª Região, pela promoção de ações de formação continuada a magistrados e servidores, em constante reorganização e realinhamento institucional, em função dos Planejamentos Estratégicos e dos Planos Plurianuais estabelecidos pelos órgãos superiores, tendo como resultado esperado a crescente e contínua qualificação de seu corpo político-técnico-administrativo, mas que, por sua segmentação, ainda está mais associada à noção de Centros de Treinamento & Desenvolvimento (EBOLI, 2014).



BRASIL. Conselho da Justiça Federal (CJF). **Programa Nacional de Capacitação dos Servidores da Justiça Federal/PNC 2015-2016**. Disponível em: <<https://www2.cjf.jus.br/jspui/bitstream/handle/1234/48828/Res%20381-2015%20Anexo.pdf?sequence=2>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Programa Permanente de Capacitação dos Servidores da Justiça Federal/PNC Biênio 2012/2013**. Brasília: CJF, 2011.

\_\_\_\_\_. **Programa Permanente de Capacitação dos Servidores da Justiça Federal/PNC Biênio 2008/2009**. Disponível em:

<<http://aplicaext.cjf.jus.br/phpdoc/pages/sen/tgc/PNC.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 83, de 11 de dezembro de 2009**. Disponível em: <<https://www2.cjf.jus.br/jspui/bitstream/handle/1234/16723/Res%20083%20de%202009.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 536, de 18 de dezembro de 2006**. Disponível em: <<https://www2.cjf.jus.br/jspui/bitstream/handle/1234/3701/RES%20536-2006.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 212, de 27 de setembro de 1999**. Disponível em: <<https://www2.cjf.jus.br/jspui/bitstream/handle/1234/3170/Res%20212-1999%20atualizada.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

BRASIL. Conselho das Escolas da Magistratura Federal (CEMAF). **PNA. Biênio 2008-2009**. Brasília: CEJ/CJF, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). **Resolução nº 159, de 12 de novembro de 2012**. Disponível em:

<[http://www.cnj.jus.br//images/atos\\_normativos/resolucao/resolucao\\_159\\_17102012\\_19112012145120.pdf](http://www.cnj.jus.br//images/atos_normativos/resolucao/resolucao_159_17102012_19112012145120.pdf)>. Acesso em: 2 abr. 2018.

BRASIL. Escola Nacional de Formação e Aprimoramento de Magistrados (ENFAM). **Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2018**. Disponível em:

<[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116991/Res\\_1\\_2018\\_enfam.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116991/Res_1_2018_enfam.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 8, de 11 de dezembro de 2017 (2017i)**. Disponível em: <[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116265/Res\\_8\\_2017\\_Enfam\\_%20Plano\\_%20Est\\_rategico\\_%202014-2020.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116265/Res_8_2017_Enfam_%20Plano_%20Est_rategico_%202014-2020.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 7, de 7 de dezembro de 2017. Apêndice B (2017h)**. Disponível em: <[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116264/Res\\_7\\_Enfam\\_2017\\_Diretrizes%20Pedagogicas\\_%20Enfam\\_%20Apendice\\_%20B%20.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116264/Res_7_Enfam_2017_Diretrizes%20Pedagogicas_%20Enfam_%20Apendice_%20B%20.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 7, de 7 de dezembro de 2017. Apêndice A (2017g)**. Disponível em: <[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116264/Res\\_7\\_2017\\_Enfam\\_Diretrizes\\_Pedagogicas\\_Enfam\\_%20Apendice\\_A.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116264/Res_7_2017_Enfam_Diretrizes_Pedagogicas_Enfam_%20Apendice_A.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 7, de 7 de dezembro de 2017. Diretrizes pedagógicas (2017f)**. Disponível em:

<[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116264/Res\\_7\\_Enfam\\_2017\\_Diretrizes\\_Pedagogicas\\_Enfam%20\\_Texto\\_%20Principal.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116264/Res_7_Enfam_2017_Diretrizes_Pedagogicas_Enfam%20_Texto_%20Principal.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 7, de 7 de dezembro de 2017 (2017e)**. Disponível em: <[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116264/Res\\_7\\_2017\\_enfam.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116264/Res_7_2017_enfam.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 30 de novembro de 2017 (2017d)**. Disponível em: <[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116042/Res\\_4\\_2017\\_enfam.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116042/Res_4_2017_enfam.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 3, de 7 de junho de 2017** (2017c). Disponível em: <[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/110745/Res\\_3\\_2017\\_enfam.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/110745/Res_3_2017_enfam.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 14 de março de 2017** (2017b). Disponível em: <[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/108591/Res\\_2\\_2017\\_enfam.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/108591/Res_2_2017_enfam.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1, de 13 de março de 2017** (2017a). Disponível em: <[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/108592/Res\\_1\\_2017\\_enfam\\_atualizado.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/108592/Res_1_2017_enfam_atualizado.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 6, de 21 de novembro de 2016** (2016d). Disponível em: <[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/106319/Res\\_6\\_2016\\_enfam\\_Atualizado.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/106319/Res_6_2016_enfam_Atualizado.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 5, de 29 de agosto de 2016** (2016c). Disponível em: <[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/104278/Res\\_5\\_2016\\_enfam1.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/104278/Res_5_2016_enfam1.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 29 de agosto de 2016** (2016b). Disponível em: <[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/104277/Res\\_4\\_2016\\_enfam.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/104277/Res_4_2016_enfam.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 8 de junho de 2016** (2016a). Disponível em: <[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/102269/Res\\_2\\_2016\\_enfam\\_Atualizado.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/102269/Res_2_2016_enfam_Atualizado.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 10, de 16 de dezembro de 2014** (2014c). Disponível em: <[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/86478/Res\\_10\\_2014\\_ENFAM.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/86478/Res_10_2014_ENFAM.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 8, de 24 de julho de 2014** (2014b). Disponível em: <[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/75710/Res\\_8\\_2014\\_ENFAM.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/75710/Res_8_2014_ENFAM.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 6, de 28 de abril de 2014** (2014a). Disponível em: <[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/74193/Res\\_6\\_2014\\_ENFAM.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/74193/Res_6_2014_ENFAM.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 3, de 4 de dezembro de 2013**. Disponível em: <[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/69200/Res\\_3\\_2013\\_ENFAM.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/69200/Res_3_2013_ENFAM.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 28 de setembro de 2011** (2011b). Disponível em: <[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/42018/Res\\_2\\_2011\\_ENFAM\\_Compilado.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/42018/Res_2_2011_ENFAM_Compilado.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1, de 6 de junho de 2011** (2011a). Disponível em: <[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/38254/Res\\_1\\_2011\\_ENFAM.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/38254/Res_1_2011_ENFAM.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 16 de março de 2009**. Disponível em: <[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/20309/Res\\_2\\_2009\\_ENFAM.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/20309/Res_2_2009_ENFAM.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Instrução Normativa nº 1, de 6 de fevereiro de 2008**. Disponível em: <[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/16368/Int\\_1\\_2008\\_ENFAM.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/16368/Int_1_2008_ENFAM.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 17 de setembro de 2007** (2007b). Disponível em: <[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/9929/Res\\_2\\_2007\\_ENFAM.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/9929/Res_2_2007_ENFAM.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1, de 17 de setembro de 2007** (2007a). Disponível em: <[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/9928/Res\\_1\\_2007\\_ENFAM.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/9928/Res_1_2007_ENFAM.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

fev. 2018.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça (STJ). **Resolução nº 3, de 30 de novembro de 2006**. Disponível em: <[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/8339/Res\\_3\\_2006\\_PRE.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/8339/Res_3_2006_PRE.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Portaria Conjunta nº 3, de 31 de maio de 2007**. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/ARQUIVO/NORMA/PORTARIACONJUNTAGP003-2007.PDF>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Tribunal Federal de Recursos (TFR). **Resolução nº 1, de 6 de outubro de 1988**. Disponível em: <[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/67714/RES\\_1\\_1988\\_TFR.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/67714/RES_1_1988_TFR.pdf)>. Acesso em: 3 maio. 2018.

BRASIL. Tribunal Regional Federal da 3ª Região (TRF3). **Relatório de Gestão do exercício de 2016**. Disponível em:

<[http://www.trf3.jus.br/documentos/ucon/Relatorios\\_de\\_Gestao/2016/14-Relatorio\\_de\\_Gestao\\_2016\\_-\\_versao\\_completa.pdf](http://www.trf3.jus.br/documentos/ucon/Relatorios_de_Gestao/2016/14-Relatorio_de_Gestao_2016_-_versao_completa.pdf)>. Acesso em: 09 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão do exercício de 2015**. Disponível em: <[http://www.trf3.jus.br/documentos/ucon/Relatorios\\_de\\_Gestao/2015/Relatorio\\_de\\_Gestao\\_2015\\_-\\_completo.pdf](http://www.trf3.jus.br/documentos/ucon/Relatorios_de_Gestao/2015/Relatorio_de_Gestao_2015_-_completo.pdf)>. Acesso em: 09 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão do exercício de 2014**. Disponível em: <[http://www.trf3.jus.br/documentos/ucon/Relatorios\\_de\\_Gestao/2014/Relatorio\\_de\\_Gestao\\_de\\_2014\\_TRF3R-VERSAO\\_FINAL\\_COMPLETA.pdf](http://www.trf3.jus.br/documentos/ucon/Relatorios_de_Gestao/2014/Relatorio_de_Gestao_de_2014_TRF3R-VERSAO_FINAL_COMPLETA.pdf)>. Acesso em: 09 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão do exercício de 2013**. Disponível em: <[http://www.trf3.jus.br/documentos/ucon/Relatorios\\_de\\_Gestao/2013/Relatorio\\_de\\_Gestao\\_de\\_2013\\_TRF3R\\_versao\\_1.0.pdf](http://www.trf3.jus.br/documentos/ucon/Relatorios_de_Gestao/2013/Relatorio_de_Gestao_de_2013_TRF3R_versao_1.0.pdf)>. Acesso em: 09 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão do exercício de 2012**. Disponível em: <[http://www.trf3.jus.br/documentos/ucon/Relatorios\\_de\\_Gestao/2012/Relatorio\\_de\\_Gestao\\_de\\_2012\\_TRF3R\\_Versao\\_1.0.pdf](http://www.trf3.jus.br/documentos/ucon/Relatorios_de_Gestao/2012/Relatorio_de_Gestao_de_2012_TRF3R_Versao_1.0.pdf)>. Acesso em: 09 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2010 – 2011**. São Paulo: TRF3, 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 244, de 27 de outubro de 2010**. Disponível em: <<http://www.trf3.jus.br/NXT/gateway.dll/atos/presid%C3%A4ncia/Resolu%C3%A7%C3%B5es/2010/Resolu%C3%A7%C3%A3o0244.htm>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 388, de 19 de julho de 2010**. Disponível em: <<http://www.trf3.jus.br/atos-normativos/atos-normativos-dir/Conselho%20da%20Justi%C3%A7a/Resolu%C3%A7%C3%B5es/2010/Resolu%C3%A7%C3%A3o0388.htm>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Tribunal Regional Federal da Terceira Região: 20 anos de justiça, por você, por nós, pelo Brasil**. Rio de Janeiro: Justiça e Cidadania, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 190, de 17 de fevereiro de 2009** (2009a). Disponível em: <<http://www.trf3.jus.br/atos-normativos/atos-normativos-dir/Presid%C3%A4ncia/Resolu%C3%A7%C3%B5es/2009/Resolu%C3%A7%C3%A3o0190.htm>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 176, de 18 de julho de 2008** (2008b). Disponível em: <<http://www.trf3.jus.br/atos-normativos/atos-normativos-dir/Presid%C3%A4ncia/Resolu%C3%A7%C3%B5es/2008/Resolu%C3%A7%C3%A3o0176.htm>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 169, de 17 de abril de 2008** (2008a). Disponível em:

<<http://www.trf3.jus.br/atos-normativos/atos-normativos-dir/Presid%C3%Aancia/Resolu%C3%A7%C3%B5es/2008/Resolu%C3%A7%C3%A3o0169.htm>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Aprovado pelo CJF Programa Permanente de Capacitação dos servidores da Justiça Federal. **Notícias**, São Paulo, 31 ago. 2007. Disponível em:

<<http://web.trf3.jus.br/noticias/Noticias/Noticia/Exibir/274246>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Tribunal Regional Federal da Terceira Região: 15 anos**. São Paulo: TRF3, 2004.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 216, de 19 de dezembro de 2002**. Disponível em: <>. Acesso em: 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades 2001**. São Paulo: TRF3, 2002.

\_\_\_\_\_. **Memórias 1991 – 2000**. Escola de Magistrados da Justiça Federal da 3ª Região. São Paulo: TRF3, 2000.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades**. 2000. São Paulo: TRF3, 2000.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 34, de 25 de fevereiro de 2000**. Disponível em: <<http://www.trf3.jus.br/atos-normativos/atos-normativos-dir/%C3%93rg%C3%A3o%20Especial%20e%20Plen%C3%A1rio/Resolu%C3%A7%C3%B5es/2000/Resolu%C3%A7%C3%A3o0034.htm>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades**. 1992. São Paulo: TRF3, 1993.

\_\_\_\_\_. **Regimento Interno do Tribunal Regional Federal da 3ª Região**. Disponível em: <[http://www.trf3.jus.br/documentos/revs/REGIMENTO\\_INTERNO/RI-1992.pdf](http://www.trf3.jus.br/documentos/revs/REGIMENTO_INTERNO/RI-1992.pdf)>. Acesso em: 19 fev. 2018. (DOESP de 14/04/1992, p. 74-85)

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 7, de 28 de junho de 1991**. Disponível em: <<http://www.trf3.jus.br/atos-normativos/Home/ListaColecao/9?np=7>>. Acesso em: 3 maio. 2018.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades**. Gestão-Biênio 1989/1991. São Paulo: TRF3, 1991.

\_\_\_\_\_. **Manual de Procedimentos Administrativos**. São Paulo: TRF3, 1990.

CAMPILONGO, Celso Fernandes. **Política, sistema jurídico e decisão judicial**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

COSTIN, Claudia. Apresentação. In: CASARINI, Fabiana Gradela; BAUMGARTNER, Marcos (Orgs.). **Educação Corporativa**. Da teoria à prática. São Paulo: Senac São Paulo, 2012, p. 13-6.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. (Relatório Delors)

DRUCKER, Peter F. **A sociedade pós-capitalista**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

\_\_\_\_\_. **Fator humano e desempenho**. São Paulo: Pioneira, 1981.

EBOLI, Marisa. Fundamentos, princípios e práticas da educação corporativa. In: \_\_\_\_\_ (Orga.). **Educação corporativa: muitos olhares**. São Paulo: Atlas, 2014, p. 14-27.

\_\_\_\_\_. Fundamentos e evolução da educação corporativa. In: \_\_\_\_\_ et al. (Orgs.). **Educação corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos**. São Paulo: Atlas, 2010, p. 140-161.

FALCÃO NETO, Francisco Cândido de Melo. Cinquentenário do Conselho da Justiça Federal. **Revista CEJ**, Brasília, Ano XX, n. 69, p. 9-11, maio/ago. 2016.

FAURE, Edgar et al. **Aprender a ser**. Trad. Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. 2. ed. Lisboa: Bertrand; São Paulo: Difusão Editorial do Livro, 1977. (Relatório Faure)

FIGUEIREDO, Luiza Vieira Sá de. **Gestão em Poder Judiciário**: Administração Pública e Gestão de Pessoas. Curitiba, PR: CRV, 2014.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso Carlos Correa. Alinhando Estratégia e Competências. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, jan-mar, p.44-57, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902004000100012>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

FREITAS, Vladimir Passos de. O papel do Conselho Nacional de Justiça na proteção do meio ambiente. In: BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **CNJ 10 anos**. Brasília: CNJ, 2015, p. 69-90.

\_\_\_\_\_. **Justiça Federal**. Histórico e evolução no Brasil. Curitiba: Juruá, 2004.

GURJÃO, Pedro. **Banco de potenciais humanos**. Gestão estratégica de RH. São Paulo: Gente, 1996.

LEWANDOWSKI, Ricardo. Conselho Nacional de Justiça: presente e futuro. In: BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **CNJ 10 anos**. Brasília: CNJ, 2015, p. 151-166.

LOURENZO, Armando. Tendências e desafios no desenvolvimento de adultos. In: CASARINI, Fabiana Gradela; BAUMGARTNER, Marcos (Orgs.). **Educação Corporativa**. Da teoria à prática. São Paulo: Senac São Paulo, 2012, p. 43-54.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MEISTER, Jeanne C. **Educação Corporativa**. Trad. Maria Cláudia Santos Ribeiro Ratto. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.

MENINO, Sergio Eugenio. **Educação profissional e tecnológica na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014. (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica, v. 2)

NERY, Sergio. Gestão de mudanças. In: EBOLI, Marisa; FISCHER, André Luiz; MORAES, Fábio Cássio Costa; AMORIM, Wilson Aparecido Costa de (Orgs.). **Educação corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos**. São Paulo: Atlas, 2010, p. 162-98.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa**. Como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Trad. Ana Beatriz Rodrigues, Priscilla Martins Celeste. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

RIBEIRO, Antônio de Pádua. Conselho da Justiça Federal: 50 anos. **Revista CEJ**, Brasília, Ano XX, n. 69, p. 12-15, maio/ago. 2016.

RICARDO, Eleonora Jorge. Educação corporativa a distância: algumas reflexões. In: \_\_\_\_\_ (Orga.). **Educação corporativa e educação a distância**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005, p. 27-37.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

SCHMIDT, Paulo Luiz. CNJ: jovem e já afirmada instituição republicana. In: BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **CNJ 10 anos**. Brasília: CNJ, 2015, p. 11-17.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. \_\_\_\_\_ . **O capital humano**. Investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**. A arte e a prática da organização que aprende. 31. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2016.

SILVA, Robson Santos da. A educação corporativa: universidades corporativas. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 230-236.

STEWART, Thomas A. **Capital Intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas**. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

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

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

VERGARA, Sylvia Constant. Prefácio. In: CASARINI, Fabiana Gradela; BAUMGARTNER, Marcos (Orgs.). **Educação Corporativa**. Da teoria à prática. São Paulo: Senac São Paulo, 2012, p. 9-12.

ZANONA, Roberta Castaldoni. **Educar por competências na formação profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2015. (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica, v. 8)

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