

Formação inicial de juízes no Brasil: uma análise das concepções educacionais

Formación inicial de jueces en Brasil: un análisis de las concepciones educativas

Initial training of judges in Brazil: an analysis of educational concepts

Michelle Ariane de Lima Seabra^{ID} Alboni Marisa Dudeque Pianovski
Vieira^{ID}

| Destaques

A formação inicial de juízes evoluiu articulando demandas formativas concretas e mudanças institucionais históricas.

As diferentes concepções educacionais convivem nas escolas porque respondem a condições históricas e materiais específicas.

A formação inicial resulta da interação entre modelos educacionais e contextos materiais de cada período.

| Resumo

Este estudo analisa a influência das concepções educacionais no curso de formação inicial para a magistratura, pela perspectiva do processo histórico desse curso no Brasil. Como problema de pesquisa, buscou-se investigar como as escolas preparam os juízes para o ingresso na carreira, examinando a manifestação das concepções educacionais no curso de formação inicial. A pesquisa adotou a abordagem do materialismo histórico-dialético, com enfoque qualitativo, do tipo estudo de caso, utilizando pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas. As categorias de análise foram elaboradas segundo Bardin (2016) e interpretadas com apoio nas categorias da contradição, mediação e totalidade, conforme Cury (1995) e Kuenzer (2005). Os achados da pesquisa evidenciaram a natureza contraditória que a educação escolar pode assumir. Ao mesmo tempo em que, sob determinada perspectiva, pode restringir o desenvolvimento de certas potencialidades humanas, pode, em sua totalidade, favorecer a construção de saberes mais elaborados.

[Resumen | Abstract](#)

| Palavras-chave

Educação e trabalho. Formação Profissional. Juízes. Formação Inicial.

Introdução

O advento da Modernidade e a introdução do modo de produção capitalista provocaram rupturas profundas na estrutura social, gerando problemas sociais severos, como a acentuação da pobreza e da desigualdade, a urbanização descontrolada e o surgimento de conflitos sociais cada vez mais complexos, causados, principalmente, pela acumulação do capital.

À medida que esses desequilíbrios se agravavam, o Estado passou a adotar uma postura mais ativa para mediar as tensões sociais que se instalavam. Para tanto, esse processo de transformações intensas na vida social foi acompanhado pela consagração de direitos fundamentais, percebidos como essenciais para a existência humana e com força de norma constitucional. Esse fenômeno histórico-jurídico ficou conhecido como constitucionalismo moderno. Com isso, o Estado, por intermédio do Judiciário, passou a interferir de forma regular e significativa nas opções políticas dos demais poderes, assumindo uma postura proativa na concretização de direitos voltados ao alívio das iniquidades, de modo a assegurar a manutenção da estrutura política, social e produtiva vigente.

A complexificação das relações sociais, somada à densidade normativa dos princípios consagrados no texto constitucional, passou a exigir dos juízes a apreensão de saberes capazes de responder às demandas de uma sociedade em constante mudança, valendo-se de uma visão mais apurada da realidade. É nesse contexto histórico que surgem as instituições educativas voltadas, especificamente, à formação e ao preparo profissional de juízes.

Após a Segunda Guerra Mundial, em vista das inúmeras violações aos direitos fundamentais da pessoa humana, a preocupação com a formação profissional para o exercício da jurisdição se acentuou. Gonçalves (2014) destaca que a formação profissional dos juízes precisou ser revista em razão das violações de direitos ocorridas durante o conflito, especialmente diante das “[...] consequências práticas com que se defrontaram os juízes do Tribunal de Nuremberg, tendo de julgar os magistrados alemães que aplicaram cegamente as chamadas leis sanitárias da Alemanha nazista [...]” (Gonçalves, 2014, pp. 9-10). Segundo o autor, esse contexto evidenciou a necessidade de “repensar seriamente a questão da educação judicial, para além dos parâmetros da sistemática e da lógica analítica” (Gonçalves, 2014, pp. 9-10).

A criação dos primeiros estabelecimentos educacionais voltados à formação profissional de juízes teve início no período pós-Segunda Guerra Mundial, especialmente após o Primeiro Congresso Internacional de Magistrados, realizado em 1958, na Itália. Na ocasião, foram aprovadas recomendações que enfatizavam a importância do preparo adequado dos magistrados para o exercício da jurisdição.

O Japão foi o primeiro país a criar uma instituição dedicada especificamente à formação de juízes, em 1947. Em 1958, a França fundou a École Nationale de la Magistrature (ENM), o que influenciou outros países europeus a instituir escolas

semelhantes. No Brasil, o contexto pós-guerra foi marcado por regimes autoritários, o que retardou a consolidação de valores associados à proteção dos direitos fundamentais como norma constitucional. Ainda assim, as primeiras escolas foram criadas no final da década de 1970 e no início da década de 1980. Posteriormente, ao longo das décadas de 1980 e 1990, observou-se a expansão dessas instituições pelo país.

Este trabalho analisou como as escolas de formação de juízes preparam esses profissionais para o ingresso na carreira, com foco na influência das concepções educacionais na formação inicial da magistratura. Primeiro, investigou-se o processo histórico que levou ao desenvolvimento do curso de formação inicial. Em seguida, analisou-se a influência das concepções educacionais nesse processo formativo, tendo como estudo de caso a primeira instituição educacional criada por um tribunal de justiça no país, com a finalidade específica de preparar juízes para o exercício da função jurisdicional.

O curso de formação inicial

A construção histórica da formação inicial para a magistratura apresenta um significado distinto da concepção de formação inicial fundamentada nos referenciais teóricos e normativos do campo educacional. Segundo a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), a formação inicial dos profissionais da educação é o requisito essencial para o ingresso na profissão, ocorrendo no âmbito da educação superior e abrangendo os cursos de licenciatura; de formação pedagógica para graduados de outras áreas que desejam lecionar; e de segunda licenciatura (Brasil, 1996). Já na magistratura, essa formação adquiriu contornos próprios, ocorrendo no âmbito das escolas de formação de magistrados, por meio do curso oficial de formação inicial. Essa especificidade reflete abordagens distintas e ressignifica conceitos dentro de cada campo profissional, deslocando, em certa medida, a centralidade da formação acadêmica.

De acordo com o art. 93, incisos I e IV, da Constituição Federal, o ingresso na carreira da magistratura ocorre mediante aprovação em concurso público. Após a posse, o magistrado deve obrigatoriamente participar do Curso Oficial de Formação Inicial, realizado imediatamente após a entrada em exercício. No entanto, para compreender plenamente o fenômeno educativo envolvido, é essencial considerar que a formação inicial dos juízes tem início ainda na educação superior. No Brasil, isso ocorre com a graduação no curso de Direito, requisito indispensável para ingresso na carreira, conforme estabelece a Constituição Federal. Assim, o ensino do Direito desempenha um papel fundamental na formação dos magistrados, influenciando sua trajetória desde a preparação para o concurso até o exercício da função jurisdicional.

Tagliavini e Gentil (2018) observam que os estudos sobre a evolução histórica dos cursos de Direito revelam poucas mudanças nas práticas educativas desses cursos. Os autores destacam que os primeiros cursos de Direito foram criados com o objetivo de “formar as elites dirigentes brasileiras, em substituição à formação até

então recebida em Coimbra” (Tagliavini e Gentil, 2018, p. 140). Além disso, apontam que as instituições educativas da época não tinham como prioridade “formar bons juristas em direito pátrio, mas formar dirigentes para um país que nascia, em um direito transplantado” (p. 140). Isso se deve ao fato de que as Ordenações Filipinas continuaram em vigor e foram gradualmente substituídas pelo direito pátrio.

Os autores explicam que as primeiras faculdades no Brasil “brotaram onde funcionavam instituições religiosas: mosteiros e conventos” (Tagliavini & Gentil, 2018, p. 139). Segundo eles, esses fatores contribuíram para que o ensino jurídico brasileiro herdasse “em seu DNA” “a influência coimbrã que, por meio da filosofia escolástica difundida na educação durante longo tempo pelos jesuítas, produziu um ensino do Direito abstrato e essencialista, distante da realidade histórica e material” (Tagliavini e Gentil, 2018, p. 138).

Tradicionalmente, o ensino do Direito tem sido caracterizado por uma abordagem predominantemente dogmática e disciplinar. Tagliavini e Gentil (2018, p. 146) destacam que “o paradigma dogmático positivista do Direito gera um método de ensino que pode ser adequado em determinados momentos, mas ao qual não pode ser reduzido todo o ensino”. Os autores também apontam que a ausência de uma formação específica para a docência contribuiu para a perpetuação desse modelo de ensino nas faculdades de Direito e sugerem que “os professores dos cursos de Direito no Brasil reproduziram, por imitação, um modelo de ensino transplantado de Coimbra para Olinda e São Paulo” (Tagliavini e Gentil, 2018, p. 146), locais onde foram criados os primeiros cursos de Direito no Brasil, em 1827. O curso de Olinda surgiu no Mosteiro de São Bento, enquanto o de São Paulo se estabeleceu no Convento de São Francisco. Com o tempo, esse modelo se difundiu por todo o país.

Nesse contexto, o desenvolvimento de uma formação profissional específica para a magistratura representa uma tentativa de superar as limitações desse modelo tradicional, adequando-o às dinâmicas das sociedades modernas. Com a crescente complexidade das relações sociais, tornou-se essencial que o intérprete do Direito desenvolvesse saberes que lhe permitissem interpretar criticamente a realidade concreta. Essa necessidade é reconhecida nas diretrizes pedagógicas da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira (ENFAM), que enfatizam a importância de uma atuação judicante alinhada aos desafios contemporâneos. O documento destaca que “a maior complexidade das relações sociais contemporâneas está exigindo magistrados de novo tipo” (Superior Tribunal de Justiça, 2025a, p. 10), reforçando a importância de uma formação que vá além do paradigma dogmático tradicional.

A revisão internacional sobre a formação de juízes evidencia que os modelos contemporâneos de formação profissional foram profundamente influenciados por recomendações de organismos supranacionais e por experiências internacionais consolidadas. Em 1996, o Banco Mundial, por meio do Documento Técnico 319, sistematizou, por exemplo, diretrizes para o aprimoramento dos sistemas de justiça da América Latina e do Caribe, indicando a necessidade de maior eficiência,

transparência e alinhamento institucional para fortalecer a confiança pública e criar ambientes propícios ao desenvolvimento econômico. O documento também destacou dois modelos internacionais de formação: o vinculado às escolas de Direito, típico de países de tradição jurídico-codificada, e o modelo de aprendizado em grupo, comum aos sistemas de *common law* (Banco Mundial, 1996, p. 50-51). Essas referências contribuíram para a difusão de parâmetros comparativos e orientaram iniciativas nacionais, como a criação da ENFAM em 2004, no contexto da reforma do Judiciário promovida pela Emenda Constitucional 45/2004, com atribuições normativas e de supervisão que buscavam assegurar unidade e coerência à política de formação judicial no Brasil.

A análise comparada com o modelo francês aprofunda esse panorama internacional ao evidenciar como diferentes configurações institucionais moldam a formação e a atuação dos magistrados. De acordo com o Documento Técnico 319 do Banco Mundial, os países de tradição jurídico-codificada tendem a estruturar a formação judicial por meio de escolas de Direito, supervisionadas pelo Ministério da Justiça e organizadas como instituições permanentes, com currículos regulares e processos seletivos rigorosos. Esse é o modelo no qual se insere a França, cuja escola oficial de formação para a magistratura é vinculada ao Executivo, que define as diretrizes para a formação de juízes. Já nos sistemas de *common law*, predomina o modelo de aprendizado em grupo, no qual o próprio Judiciário conduz a formação por meio da troca direta de experiências entre magistrados em exercício, sem estruturas universitárias permanentes ou currículos fixos, priorizando cursos voltados a problemas concretos do sistema jurídico.

Nessa perspectiva, o caso brasileiro apresenta características próprias. Embora pertença ao sistema do direito codificado, o país não adotou o modelo francês de escolas de Direito supervisionadas pelo Executivo, nem replicou o modelo de aprendizado em grupo dos países de *common law*. Em vez disso, consolidou um modelo híbrido, desenvolvido sob a autonomia do Poder Judiciário, no qual a formação inicial e continuada é estruturada por diversas escolas vinculadas aos tribunais, sob o acompanhamento nacional da ENFAM.

A comparação com o modelo francês evidencia diferenças importantes tanto nos critérios de ingresso quanto na extensão dos percursos formativos. Ambos os países adotam processos seletivos rigorosos para o acesso à carreira. No entanto, enquanto a escola francesa admite candidatos graduados em distintas áreas do conhecimento e oferece um curso de formação inicial com duração aproximada de 31 meses. O modelo brasileiro restringe o acesso a bacharéis em Direito com, no mínimo, três anos de atividade jurídica comprovada, além de prever um curso de formação inicial de 480 (quatrocentas e oitenta) horas, a ser concluído em até quatro meses. Essa organização define um público-alvo mais restrito e consolida uma política de formação centrada no Judiciário e estruturada, sobretudo, pela ENFAM. Já o modelo francês apresenta maior diversidade de perfis e um percurso formativo consideravelmente mais longo, estando vinculado ao Poder Executivo, por meio do Ministério da Justiça.

Nesse contexto, a ENFAM atua em todo o país e é responsável pela regulamentação dos cursos oficiais para a magistratura, bem como pela orientação pedagógica e pela fiscalização das escolas de formação de juízes. Quanto ao curso de formação inicial, o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) estabelece que, “por ser um curso destinado à formação profissional do juiz que inicia a sua carreira, é importante que o conteúdo desse programa seja voltado para o desenvolvimento de uma percepção humanística e interdisciplinar da magistratura” (ENFAM, 2019, p. 67). Essa orientação também está presente nas diretrizes pedagógicas da ENFAM, que enfatizam a necessidade de uma formação “humanista e interdisciplinar – dimensões essas que orientarão as práticas pedagógicas de formação inicial e continuada promovidas pelas Escolas Judiciais e da Magistratura” (Superior Tribunal de Justiça, 2025a, p. 9).

Atualmente, o curso de formação inicial está regulamentado pela Resolução ENFAM nº 2, de 7 de janeiro de 2005 (Res. ENFAM nº 2/2025). De acordo com a Res. ENFAM nº 2/2025, o curso de formação inicial deve conter uma carga horária mínima de 480 horas, que devem ser ofertadas de modo contínuo em até quatro meses. O curso está organizado em dois módulos: um “nacional”, realizado pela ENFAM, e outro “local”, promovido pelas escolas oficiais. O módulo nacional contém uma carga de 40 horas, e seu objetivo é assegurar a unicidade e a coerência da formação em todo o país. Consta no PPP da ENFAM que, durante o módulo nacional, os “conteúdos são tratados de forma transdisciplinar e integrados pelo humanismo e pela ética, buscando a conscientização do juiz em relação ao seu ofício e ao papel no Poder Judiciário e na sociedade” (ENFAM, 2019, p. 66). Para tanto, segundo o texto do PPP, “os temas são organizados de forma a garantir uma integração entre o trabalho da ENFAM e o das Escolas Judiciais” (p. 66). O módulo local, por outro lado, conta com uma carga horária de 200 horas de aulas teórico-práticas, as quais devem observar o conteúdo programático mínimo estabelecido no Anexo II da Res. ENFAM nº 2/2025. Além disso, 24 horas devem ser destinadas ao módulo de direito eleitoral, quando o curso for oferecido no primeiro quadrimestre do ano eleitoral. O restante da carga horária é destinado ao desenvolvimento de atividades práticas supervisionadas e a temas de interesse local que eventualmente não estejam contemplados nas temáticas elencadas no Anexo II da Res. ENFAM nº 2/2025.

Durante o curso de formação inicial, cabe à ENFAM proporcionar uma “abordagem mais global e às demais Escolas um tratamento que considere o itinerário e as situações específicas do trabalho dos magistrados daquele tribunal” (ENFAM, 2019, p. 67). No tocante às atividades práticas, o PPP da ENFAM estabelece que “a parte prática do curso pode ser constituída por atividades simuladas ou judicantes, mediante a supervisão de um magistrado mais experiente” (p. 67). Em geral, essas atividades incluem simulações, observações e participações em audiências, que podem ocorrer tanto nas escolas judiciais quanto nas unidades judiciárias. Além disso, os magistrados iniciantes são incentivados a realizar tarefas práticas, como a produção de peças processuais, incluindo sentenças, decisões incidentais e despachos de mero expediente, contribuindo para a consolidação de sua formação técnica e prática.

Essas escolhas pedagógicas identificadas nos documentos da ENFAM refletem as concepções educacionais que norteiam o trabalho formativo da instituição e orientam todas as escolas oficiais pelo país. Todavia, a ENFAM foi criada apenas em 2004, quando suas diretrizes educacionais começaram a ser elaboradas. As primeiras escolas de formação de juízes, por outro lado, surgiram oficialmente no fim da década de 1970. Assim, até a criação da ENFAM, grande parte da trajetória da formação de juízes foi conduzida pelas escolas judiciais e da magistratura, sem o acompanhamento da escola nacional. Entre esses primeiros passos, destaca-se a escola selecionada como estudo de caso neste trabalho, cujo pioneirismo contribui para a compreensão do percurso histórico da formação inicial de juízes no Brasil.

As concepções educacionais do curso de formação inicial

A coleta dos dados contou com a participação de ex-alunos do curso de formação inicial da escola pesquisada, além de docentes da escola e da ENFAM. Para isso, foram utilizados dois procedimentos de pesquisa: a aplicação de questionário *online* e a realização de entrevistas semiestruturadas. Quanto à aplicação do questionário, a pesquisa contou com a participação de 40 ex-alunos do curso de formação inicial da escola que frequentaram o curso entre os anos de 1988 e 2019. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com quatro participantes, sendo três magistrados e um pedagogo. Entre os magistrados, participaram: um juiz e uma juíza, ex-alunos do curso de formação inicial da escola; e um desembargador, professor em diversas escolas de formação de magistrados no país e na ENFAM. O pedagogo entrevistado também leciona em diversas escolas de formação de juízes e na ENFAM. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo o sigilo e a privacidade necessários para a proteção de seus direitos fundamentais. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa¹.

Os dados coletados foram analisados e organizados em categorias de conteúdo com base no método de análise desenvolvido por Bardin (2016). Seguindo a proposta da autora, a análise foi estruturada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, conforme descrito a seguir.

Quadro 1

Etapas da análise de conteúdo

Fase 1 Pré-análise	As entrevistas foram gravadas por meio do aplicativo de videoconferências WebexCisco, posteriormente foram transcritas e salvas em um arquivo de texto. Depois, encaminhadas aos entrevistados para validação. Os questionários foram registrados de forma <i>online</i> por meio da plataforma Google. Nesta etapa, foi realizada uma leitura flutuante do conteúdo obtido.
Fase 2	O conteúdo produzido foi lido e foram destacadas as partes que

¹ O projeto que originou este artigo, registrado sob o número CAAE 55989122.0.0000.0020, recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), conforme parecer número 5.285.526.

Exploração do material	apresentavam semelhanças. Com base nesses grifos, criaram-se categorias e subcategorias de análises.
Fase 3 Tratamento dos resultados	As categorias estabelecidas foram: planejamento do processo educativo, docentes, trabalho docente e conteúdo. Após a análise, as respostas foram categorizadas conforme consta na Quadro 2, identificando-se, na sequência, a sua incidência.

Fonte: organizado pelas autoras, a partir das entrevistas realizadas (Seabra, 2023).

As respostas obtidas foram analisadas, interpretadas e categorizadas conforme apresentado na Quadro 2. A definição das categorias de conteúdo teve como base as verbalizações dos participantes durante as entrevistas e as respostas registradas nos questionários. A interpretação dos dados foi fundamentada nos conceitos adotados nos estudos de Libâneo (2014) e Saviani (2019).

Quadro 2

Categorias de análise de conteúdo

Categoria	Subcategoria	Incidência
Planejamento do processo educativo	Organização do curso	Intencionalidade pedagógica (7); curso de Direito (4); atuação da ENFAM (5); ensino por competências (3)
Docentes	Composição e preparação do corpo docente	Sujeitos (4); formação de formadores (7)
Trabalho docente e práticas escolares	Proposta dos educadores	Aulas expositivas ou teóricas (17); elaboração de decisões e simulação de audiências (10); metodologia ativa (5); etapa prática do curso de formação inicial (7); acompanhamento psicossocial (3)
Conteúdo	Conteúdos de ensino	Foco no processo de trabalho (11); Fornecimento de modelos (8); Abordagem crítica (9)

Fonte: organizado pelas autoras, a partir dos dados contidos nas entrevistas (Seabra, 2023).

A elaboração das categorias buscou “fazer a articulação entre o mundo das relações sociais e produtivas e o mundo da educação” (Kuenzer, 2005, p. 72). Partindo dessa premissa, foram organizadas quatro categorias e quatro subcategorias, conforme detalhado na Quadro 2. Após essa análise, foi possível constatar que as categorias com maior incidência foram “trabalho docente e práticas escolares”, com 42 incidências, seguida pela categoria “conteúdo”, com 39 incidências. A categoria “planejamento do processo educativo” apresentou 19 incidências, e a categoria “docentes” teve 11 incidências.

Com a organização dos dados, as categorias de conteúdo foram interpretadas à luz das categorias metodológicas da contradição, mediação e totalidade, com base nos estudos de Cury (1995) e Kuenzer (2005). Para conduzir essa análise, o estudo foi dividido em dois momentos: o primeiro voltou-se às categorias “planejamento do processo educativo” e “docentes”; e o segundo concentrou-se

nas categorias "trabalho docente e práticas escolares" e "conteúdo". Essa estrutura analítica permitiu uma análise mais aprofundada e integrada do objeto de estudo.

Quanto às categorias “planejamento do processo educativo” e “docentes”, é importante destacar, inicialmente, que, desde a Constituição de 1988, a frequência ao curso de formação inicial representa, oficialmente, o ingresso do magistrado na carreira. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da ENFAM reforça essa característica ao afirmar que o curso “tem caráter compulsório e é realizado imediatamente após a entrada em exercício do magistrado” (Superior Tribunal de Justiça, 2025b, p. 17). No entanto, faz-se necessário ponderar que a formação inicial de juízes antecede sua obrigatoriedade constitucional. Antes da Constituição de 1988, a formação já era regulamentada por normas constitucionais e infraconstitucionais e promovida por escolas vinculadas aos tribunais ou às associações de magistrados. Ainda antes disso, as associações de magistrados organizavam reuniões periódicas com o objetivo de compartilhar experiências profissionais entre magistrados experientes e os recém-ingressados na carreira (Bacellar, 2016, p. 92).

De acordo com as fontes coletadas, a formação de juízes, em seus estágios iniciais, era conduzida de maneira predominantemente intuitiva, sem uma intencionalidade pedagógica claramente definida. Esse caráter espontâneo manteve-se por um período prolongado, conforme revelaram as entrevistas. O Entrevistado 3 (2022, s.p.) destacou que “não havia uma intencionalidade clara voltada à formação de magistrados com o objetivo que nós temos hoje, claramente definido”. Ainda assim, ele destacou que essas práticas, “de maneira intuitiva, já aconteciam, desde as primeiras escolas no Brasil”. Corroborando essa visão, a Entrevistada 1 (2022, s.p.) apontou a ausência de um “fio condutor” no curso de que participou em 2007. Ao relembrar sua experiência, observou que o curso “era muito baseado na experiência do que os dirigentes da escola achavam que vinha dando certo em termos de formação”. Segundo ela, “não havia, realmente, um direcionamento formativo ou uma formação dos colegas que nos recebiam para inserir essa atividade em um percurso formativo coerente e didático”. Esses relatos evidenciam a falta de uma abordagem pedagógica mais estruturada nos períodos iniciais da formação de magistrados.

Além disso, percebeu-se que “as escolas, em sua maioria, acabavam reproduzindo o que acontecia nas Universidades, até porque os professores eram os mesmos” (Entrevistado 3, 2022, s.p.). Essa circunstância fez com que os cursos realizados nesse período fossem descritos pelos Entrevistados 1 e 3 como semelhantes a “cursos de pós-graduação”. Ao avaliar as aulas de que participou no curso de formação inicial, a Entrevistada 1 (2022, s.p.) destacou que a experiência “era muito próxima do que você tem em uma pós-graduação inadequadamente estruturada, pouco estimulante sobre alguns temas de direito mais desafiadores”. O relato do Entrevistado 3 (2022) complementa essa visão, destacando que havia poucas diferenças entre as práticas adotadas nas faculdades de direito e as implementadas nas escolas de formação de juízes.

As fontes de pesquisa também destacaram o perfil dos primeiros docentes dessas escolas, majoritariamente composto por “professores magistrados que já davam aulas nas Universidades, e, se fossem poucos, aí sim chamavam outros profissionais” (Entrevistado 3, 2022, s.p.). O Entrevistado 4 (2022, s.p.) acrescentou que “a maioria dos professores são práticos, sem formação pedagógica”, e que, em grande parte, o ensino do Direito “se baseia no despejo de informações, muitas vezes acríticas, visando aprovação no exame da Ordem ou em concursos”. Essa composição docente reforçou a influência do modelo universitário do curso de Direito na definição das diretrizes educacionais dessas escolas, aproximando os primeiros cursos de formação inicial da concepção tradicional de educação.

As primeiras discussões sobre a formação de magistrados, impulsionadas pela obra de Bittencourt (1966), criticavam a reprodução do modelo tradicional próprio dos cursos de Direito. O autor argumentava que a complexidade da função jurisdicional exige a assimilação de saberes intelectuais e vocacionais, desenvolvidos em contextos educativos alinhados às necessidades e às experiências dos formandos. Em contraposição à concepção tradicional de educação, Bittencourt propunha que os cursos de formação de juízes adotassem o formato de tirocínio, noviciado ou estágio preparatório. Esse modelo, segundo ele, permitiria ao aspirante à carreira “exercer de fato alguma profissão antes de exercê-la de direito” (p. 61), aproximando o processo formativo da realidade prática da magistratura.

Retomando a categoria metodológica da contradição, aqui empregada sem a pretensão de buscar “explicações lineares que ‘resolvam’ as tensões entre os contrários, mas captando a riqueza do movimento e da complexidade do real” (Kuenzer, 2005, p. 65), a análise das fontes empíricas, considerando o contraponto identificado e sua historicidade, evidenciou a contradição entre as necessidades formativas percebidas pela comunidade escolar – geralmente relacionadas às lacunas de conhecimento decorrentes dos processos de trabalho da função jurisdicional – e o planejamento educativo, que orienta a atuação dos professores dos diferentes componentes curriculares do curso. Essa tensão manifesta-se no relato do Entrevistado 3 (2022, s.p.), que observou que, apesar da intenção de adotar uma abordagem mais prática, “nas aulas teóricas prevalecia o protagonismo do professor, e as exposições, com perguntas ao final”.

Com a incorporação da formação de magistrados ao repertório normativo do Estado, as escolas passaram a aprimorar seus planejamentos, ajustando-se tanto às necessidades formativas quanto às possibilidades institucionais. Nesse contexto, o início da atuação da ENFAM se destaca, pois, ao assumir sua missão constitucional, passou a estabelecer normas reguladoras e diretrizes pedagógicas essenciais para a estruturação da formação oficial de juízes. As fontes orais confirmam que a atuação inicial da ENFAM foi decisiva para orientar o trabalho educativo das escolas, conforme relataram os Entrevistados 1 e 4. Segundo o Entrevistado 4 (2022, s.p.), “foi um marco divisor, então, vejo as escolas judiciais e de magistratura em dois momentos: antes e depois da ENFAM”. Nessa mesma linha, a Entrevistada 1 (2022, s.p.) destacou:

[...] e esse foi o último concurso, em que se tomou posse em 2012, que teve essa formação praticamente sem uma intencionalidade pedagógica importante na estruturação. No concurso seguinte, o pessoal que tomou posse cerca de seis anos depois, a primeira turma fez o curso já à luz da estrutura da formação por competências da ENFAM [...].

Um aspecto importante da atuação da ENFAM foi a implementação do programa de formação de formadores, que prepara os magistrados para exercer a docência nas escolas. O Entrevistado 4 (2022, s.p.) ressaltou que o programa contribuiu para a construção do senso de unidade buscado pela ENFAM e trouxe benefícios aos programas regulamentados pela escola nacional, incluindo o curso de formação inicial. Segundo ele, a formação inicial de magistrados pode ser dividida em dois momentos: “antes de receber os formadores formados pela ENFAM [...] e depois, com os formadores que atuam na formação inicial, já com o cabedal teórico-metodológico da escola”.

Ao retomar a categoria metodológica da mediação (Cury, 1995), é possível perceber como a atuação da ENFAM ajudou a superar as contradições apontadas nos primeiros relatos, por meio da articulação entre dois elementos-chave: (1) a atribuição da ENFAM para estabelecer as normas que definem os programas oficiais de formação para a magistratura; e (2) o dever da ENFAM de orientar e acompanhar as escolas no cumprimento das diretrizes normativas (fixadas em resoluções, instruções normativas etc.) e pedagógicas (definidas em documentos como PPP e PDI). Essa articulação se mantém coesa no tempo, principalmente por meio do programa de formação de formadores, que orienta a atuação docente de acordo com os referenciais da escola nacional.

A análise sobre a influência das concepções educacionais no curso de formação inicial foi aprofundada com base nas categorias “trabalho docente e práticas escolares” e “conteúdo”. Sobre a manifestação dessas concepções nos espaços escolares, Libâneo (2014, p. 21) observa que “as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem captam toda a riqueza da prática concreta”. Além disso, o autor destaca que a manifestação de uma nova tendência “não substituiu a anterior, pois ambas coexistem na prática escolar” (p. 22). Essa coexistência pode ser observada no curso de formação inicial, com manifestações tanto de concepções ligadas à tendência liberal quanto à progressista.

De acordo com as fontes coletadas por meio do questionário, constatou-se que a maioria dos participantes associou as ações educativas que vivenciaram durante o curso de formação inicial à concepção tradicional de educação. Cerca de 55% dos participantes responderam que o curso fora predominantemente voltado à transmissão de conteúdos com pouca participação discente ou à realização de atividades repetitivas como elaboração de sentenças. Segundo esse grupo, o trabalho docente ocorria principalmente por meio de aulas expositivas, abordando temas típicos de um curso de Direito, atribuições das unidades do Tribunal de Justiça e de órgãos externos e aspectos éticos da conduta do magistrado. As atividades práticas envolviam a elaboração de sentenças e visitas às unidades judiciárias. Um dos participantes registrou que o curso “foi baseado em exposições

por palestras, com pouca ênfase em metodologias ativas. Quando ocorria, era em contextos controlados, sem exposição a situações reais" (Respondente 1, 2022, s.p.).

Na concepção tradicional, o papel da escola é "difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente" (Saviani, 2021, p. 5). Para isso, a escola se organiza "como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma graduação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos" (Saviani, 2021, p. 6). Essa concepção se consolidou historicamente com a universalização da educação escolar organizada pelo Estado, a partir do século XIX, nos chamados sistemas nacionais de ensino (Saviani, 2021, p. 6). Assim, a escola contribui para "a preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade" (Libâneo, 2014, p. 24). Em sua essência, a concepção tradicional serve de base teórico-metodológica para outras abordagens educativas, refletindo, ao lado das concepções renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista, a tendência liberal de adaptar os indivíduos por meio da transmissão de saberes e valores alinhados ao contexto social, político e econômico vigente.

Outra aproximação identificada nas práticas escolares foi a concepção tecnicista. Cerca de 30% dos participantes a associaram à aplicação de conhecimentos teóricos à prática, à transmissão de técnicas de trabalho e à disponibilização de modelos para utilização em situações reais. Um participante descreveu o curso como "um período proveitoso em contato com juízes mais experientes, que nos passaram conhecimentos e técnicas apropriadas para o início da carreira" (Respondente 6, 2022, s.p.). Além disso, constatou-se que os docentes forneciam modelos e esquemas para facilitar a aplicação do conhecimento em situações futuras. O Entrevistado 2 (2022, s.p.) comentou: "isso, por exemplo, é uma metodologia de prática da vivência dela, dando até modelos, não foi só ela quem forneceu modelos, vários compartilharam modelos". Ele citou como exemplo uma apostila de sucessões, organizada por um juiz, que reunia todo o processo do inventário, desde o despacho inicial até as orientações para estagiários.

Saviani (2019, p. 381) destaca que a abordagem tecnicista "advoga a reordenação do processo educativo para torná-lo objetivo e operacional". Esse modelo busca "minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência" (p. 382). Assim, a transmissão de saberes e técnicas com base em manuais ou modelos predefinidos reflete a busca por um repasse eficiente, com informações precisas, objetivas e rápidas. Nesse cenário, a transmissão das informações ocorre de forma estratégica e lógica, facilitando sua aplicação futura sem espaço para questionamentos ou inovações. O trabalho docente, portanto, concentra-se nos aspectos práticos da função judicante. Saviani destaca, ainda, que a abordagem tecnicista busca "operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo" (p. 382). As fontes também sinalizaram que as estratégias de ensino focam no processo de trabalho e são estruturadas sem a preocupação com a fundamentação aprofundada dos temas abordados. Para ilustrar essa característica, veja-se o seguinte trecho do testemunho do Entrevistado 4 (2022, s.p.):

[...] os cursos de formação inicial são praticamente desprovidos de grandes discussões jurídicas, teses, teorias, não! Os juízes em formação inicial querem saber como fazer, de que forma proceder. O que faço? Tiro algema, coloco algema. E se o membro do Ministério Pùblico me cortar a fala? E se eu perder o controle da audiência? Então, o curso de formação inicial se tornou um momento importante para o novo magistrado e a nova magistrada aprenderem a fazer.

Essas características sinalizam que o curso de formação inicial se deslocou de uma abordagem predominantemente teórica e expositiva, focada na transmissão de conteúdos e experiências profissionais, para uma abordagem centrada na organização de estratégias de ensino que favorecem a aplicação prática de saberes e procedimentos essenciais à função jurisdicional. O processo de transição foi evidenciado no testemunho da Entrevistada 1 (2022, s.p.):

[...] e eu sei que assim permaneceu por vários anos. No curso, deixa eu ver, depois desse ano teve um concurso em 2008, um de 2009, e o de 2010 continuou sendo assim. O pessoal que tomou posse em 2012 ainda teve esse modelo. [...] No concurso seguinte, cerca de seis anos depois, a primeira turma já fez o curso com a estrutura de formação por competências da ENFAM.

A ENFAM adota o ensino por competências como diretriz pedagógica, orientando “a educação profissional para a prática jurisdicional [...] mediante o desenvolvimento de competências dos magistrados, pelas vias da formação inicial e da educação continuada” (Superior Tribunal de Justiça, 2025a, p. 19). Segundo a Entrevistada 1 (2022, s.p.), a turma de 2016 foi a primeira a ter o curso de formação inicial estruturado nesse modelo de ensino: “definiram as competências do que eles precisavam desenvolver e as disciplinas foram estruturadas mediante competências”.

Saviani (2019, p. 437) explica que, na década de 1960, a “aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada a partir da matriz behaviorista”. Nesse contexto, “as competências identificam-se com os objetivos operacionais, cuja classificação foi empreendida por Bloom e colaboradores (Bloom; Engelhart; Furst et al., 1972; Bloom; Krathwohl & Masia, 1972)” (p. 437). De acordo com Saviani, a introdução do ensino por competências visou “ajustar o perfil dos indivíduos como trabalhadores e cidadãos ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo” (2019, p. 438). Assim, “nas empresas, busca-se substituir o conceito de qualificação pelo de competência; nas escolas, o ensino passa das disciplinas para competências relacionadas a situações específicas” (2019, p. 438), com o objetivo comum de “maximizar a eficiência” (2019, p. 438).

Nas palavras de Saviani (2019, p. 371), em vista da natureza behaviorista, os sujeitos são tratados na “sua forma de reagir ao ambiente natural, isto é, seu *comportamento* e não a sua *consciência*”. Se na concepção tradicional o foco do processo educativo está situado no professor e na concepção renovada no aluno, no contexto educativo da concepção tecnicista “o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios” (Saviani, 2019, p. 382). Desse modo, a relação entre professor e aluno decorre de um compromisso técnico de assegurar a eficácia da transmissão do conhecimento. Ao comparar as concepções associadas

à tendência liberal de educação, Saviani explica que, enquanto a pedagogia tradicional foca no aprendizado e a pedagogia da escola nova (ativa) no aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista, o essencial é aprender a fazer (Saviani, 2019, p. 383).

Ademais, a análise das fontes investigadas revelou aproximações entre o trabalho educativo relatado pelos participantes e as concepções renovada progressivista e renovada não diretiva. Essas práticas incluíram problematizações, simulações, análise de casos e trabalhos em grupo com espaços para fala e escuta mútua. Registre-se que 7,5% dos participantes que responderam ao questionário associaram suas vivências no curso de formação inicial a essas estratégias de ensino. O Entrevistado 2 (2022, s.p.) destacou: “no Direito Previdenciário, o professor expôs o conteúdo de forma objetiva [...] e propôs uma atividade ativa para discutir cinco casos em grupos. Após a discussão, os grupos apresentavam suas soluções, promovendo a síntese e compartilhamento”.

Essas metodologias ativas, como apontado pelo Entrevistado 2, remetem à concepção renovada progressivista, que valoriza o trabalho em grupo como essencial para o desenvolvimento mental (Libâneo, 2014). De acordo com Libâneo (2014, p. 26-27), os principais elementos do método ativo incluem: vivência de situações desafiadoras, incentivo à reflexão, apoio discreto do professor e oportunidades para validar soluções na prática.

Quanto às concepções ligadas à tendência progressista, embora 7,5% dos respondentes do questionário tenham apontado a influência da concepção libertadora, as fontes analisadas não confirmaram essa influência. A justificativa dos participantes referiu-se a práticas pontuais, como discussões em grupo, rodas de conversa e aulas práticas. Tais associações geraram dúvidas sobre a configuração dessa concepção educativa, especialmente quando confrontadas com outras fontes históricas investigadas, as quais não revelaram componentes característicos da concepção libertadora, como a crítica social e o engajamento na transformação social. Assim, é provável que as respostas tenham relacionado essa concepção a aspectos específicos do trabalho educativo, como atividades em grupo, problematizações ou reflexões coletivas, que, dentro do contexto em que foram analisadas, alinharam-se mais às concepções liberais renovada progressivista ou renovada não diretiva.

Por outro lado, algumas particularidades no relato do Entrevistado 2 (2022) permitiram aproximações com a concepção crítico-social dos conteúdos. Cabe destacar que o Entrevistado 2 participou do curso de formação inicial oferecido em 2019. Dessa forma, é possível que as práticas relatadas reflitam manifestações mais recentes desse fenômeno educativo, cuja compreensão demandaria uma investigação específica. Ao se referir ao módulo nacional organizado pela ENFAM, o entrevistado observou que os professores trouxeram uma perspectiva distinta. Segundo ele, o módulo nacional abordou temas socialmente relevantes, com impacto na atuação jurisdicional, enquanto o módulo local se concentrou nos aspectos procedimentais do trabalho. Ele explicou que os conteúdos do módulo nacional exigiam “uma análise sociológica, antropológica, filosófica, de outros

ramos do conhecimento que a formação do jurista, em regra, não contempla de forma satisfatória" (s.p.). Em contraste, o módulo local se concentrou na prática, evitando as discussões teóricas e a abordagem crítica por falta de tempo e da diretriz pedagógica escolhida:

[...] então, me parece que a escolha feita pela escola e a orientação passada aos professores foi evitar entrar muito em literatura, em discussões. Chegava-se sempre a um ponto mais consensual da lei e da jurisprudência e à preocupação com o caso concreto, com a prática jurisdicional. Isso eu posso te assegurar que foi a tônica do curso da escola e talvez tenha sido até de forma proposital, pelo tempo e tudo mais. E isso atendeu à expectativa da maioria daqueles que estavam presentes. (Entrevistado 2, 2022, s.p.).

Essa diferença também se reflete nos PPPs das escolas. O PPP da ENFAM prioriza "o desenvolvimento de uma percepção humanística e interdisciplinar da magistratura" (ENFAM, 2019, p. 67), enquanto o da escola pesquisada enfoca a formação técnica e ética dos novos magistrados.

No entanto, o depoimento do Entrevistado 2 (2022) revelou que, embora o módulo nacional tenha introduzido uma estratégia mais emancipatória de abordagem dos temas trabalhados, sua carga horária reduzida limitou a profundidade dessas análises. Conforme relatado, "esse tipo de debate, em uma semana curta, né? É pouco tempo. Acaba tendendo para uma superficialidade porque não há tempo hábil nem para o professor trazer um debate profundo" (s.p.).

Essa limitação temporal, em certa medida, pode impactar a consolidação dos princípios da concepção crítico-social dos conteúdos, que, enquanto abordagem educativa, busca promover a construção do conhecimento por meio de uma análise valorativa e reflexiva da realidade concreta. Seu objetivo consiste em "privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais" (Libâneo, 2014, p. 42). Nessa perspectiva, o trabalho docente foca em instrumentalizar o indivíduo com os saberes essenciais para atuar na sociedade, permitindo que ele "reconheça nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade" (p. 42). Não se trata, porém, dos "métodos dogmáticos de transmissão do saber da pedagogia tradicional" (p. 42), mas sim de organizar o trabalho docente de modo a relacionar "a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor", promovendo uma ruptura com experiências pouco elaboradas (p. 42).

Essa influência, identificada a partir das fontes orais produzidas, merece ser compreendida como uma manifestação recente do fenômeno educativo em estudo. Conforme já exposto, ela se expressou apenas no espaço reduzido destinado ao módulo nacional do curso de formação inicial oferecido em 2019. Ainda assim, pode sinalizar uma tendência para os cursos realizados nos anos posteriores, aspecto que merece ser aprofundado em investigações futuras.

Dessa maneira, a análise das concepções educacionais presentes no curso oficial de formação inicial de juízes, realizada com base nas fontes empíricas, documentais e bibliográficas coletadas ao longo do estudo, revelou uma transição de uma abordagem essencialmente tradicional para uma concepção

predominantemente tecnicista. Gradativamente, com o fortalecimento dessa perspectiva, a organização do ensino passou a se estruturar no desenvolvimento de competências profissionais, enfatizando o processo de trabalho, especialmente em seu aspecto procedural (“como fazer”). Como consequência, a formação oferecida tornou-se essencialmente técnica, centrada na apropriação de saberes procedimentais elementares da função jurisdicional.

Essa ênfase no aspecto técnico remete à reflexão de Saviani (2021) sobre o processo de construção do conhecimento. O autor destaca que a autonomia proporcionada pela educação começa com a mecanização necessária para a apropriação dos conhecimentos elementares, que devem ser transmitidos pela escola. Ao abordar o processo de alfabetização, por exemplo, o mesmo autor argumenta que “dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura” (p. 18). Assim, na medida em que o aluno supera os aspectos mecânicos, ele pode se concentrar no conteúdo e no significado do que lê ou escreve (p. 18). Essa “libertação” ocorre porque esses aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando a operar na estrutura orgânica do indivíduo.

O relato do Entrevistado 2 (2022) ilustra, em certa medida, essa dualidade, demonstrando, por exemplo, como a oferta de modelos e referências pode ser um recurso essencial para os magistrados em início de carreira, especialmente diante de desafios concretos, como assumir uma comarca com grande volume de processos e demandas urgentes. Segundo ele,

[...] o fornecimento de modelos, principalmente no início, quando você assume uma Comarca, como aqui, por exemplo [...], se você não tem um tipo de modelo e chega nesse local, você vai realmente passar por uma situação desesperadora. O curso forneceu, não era, não me parece que era uma orientação obrigatória, partia do professor, muitos forneceram, e isso foi bom. Então, queria destacar que o fornecimento de modelos, seja impresso ou em arquivo, foi muito útil para mim e muito mais às vezes até para os colegas que não tinham nenhum modelo. (Entrevistado 2, 2022, s.p.).

Nesse sentido, observa-se a natureza contraditória da educação escolar, que, por um lado, pode limitar o desenvolvimento de certas potencialidades humanas ao focar aspectos procedimentais do processo de trabalho. Mas, por outro lado, contribui, em alguma medida, para o avanço do desenvolvimento humano, favorecendo, com isso, a apropriação progressiva de conhecimentos mais elaborados.

Considerações finais

Ao retomar o problema da pesquisa, que indaga como as escolas preparam os juízes para o ingresso na carreira. Examinando a manifestação das concepções educacionais no curso de formação inicial, é essencial reconhecer que as concepções educativas são históricas e coexistem nos espaços escolares, em maior ou menor ênfase, conforme o contexto histórico e as condições materiais vigentes. Nesse sentido, a articulação entre fontes historiográficas, bibliográficas e

empíricas ajudou a demonstrar que as concepções educativas enunciadas neste estudo se manifestaram nas práticas educativas do curso de formação inicial da escola pesquisada de acordo com o período histórico analisado.

O estudo de caso possibilitou perceber que o curso de formação inicial deslocou-se de uma abordagem fundamentalmente tradicional, influenciada pelos cursos de Direito, para um modelo predominantemente tecnicista, voltado ao desenvolvimento de competências profissionais. Essa transição construiu-se historicamente, sendo mediada pela ENFAM, que desempenhou um papel central na reconfiguração do curso.

Nesse processo, o curso de formação inicial passou, progressivamente, a propiciar uma formação essencialmente técnica, voltada a favorecer a assimilação dos saberes mais elementares e urgentes para o ingresso na carreira. Tais saberes, por sua vez, podem conferir maior confiança e desenvoltura ao novo magistrado, contribuindo para a apropriação de conhecimentos cada vez mais elaborados.

Apesar desse predomínio, as particularidades presentes nos relatos indicam a emergência pontual de elementos da concepção crítico-social dos conteúdos, evidenciando que, no curso de formação inicial oferecido em 2019, as práticas analisadas refletem manifestações mais recentes desse fenômeno educativo, ainda restritas ao módulo nacional, e que merecem ser objeto de investigações específicas em edições posteriores do curso.

Essas evidências ressaltam a natureza contraditória que a formação escolar pode assumir. Se, por um lado, as escolas de formação de magistrados foram concebidas para qualificar os juízes com uma compreensão ampla, autônoma e emancipatória da realidade. Por outro lado, a investigação histórica do curso de formação inicial revelou que, em sua totalidade, essa etapa da formação profissional prioriza a adaptação dos indivíduos aos mecanismos do processo de trabalho.

Apesar disso, simultaneamente, ao submeter o processo educativo às prioridades da prática laboral, favorecendo a incorporação dos mecanismos mais básicos da função jurisdicional, a formação inicial também pode contribuir, em alguma medida, para a produção de novas condições (materiais e subjetivas), que, por sua vez, ao conferir maior segurança e desenvoltura ao magistrado recém-empossado, favorecem a construção de saberes cada vez mais elaborados.

Referências

- Bacellar, R. P. (2016). *Administração judiciária: Com justiça*. Intersaber.
- Banco Mundial. (1996). Documento técnico 319: *O setor judiciário na América Latina e no Caribe – Elementos para a reforma*. Banco Mundial.
<https://www.anamatra.org.br/attachments/article/24400/00003439.pdf>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto, Trad.). Edições 70.
- Bittencourt, E. M. (1966). *O juiz: Estudos e notas sobre a carreira, função e personalidade do magistrado contemporâneo*. Editora Jurídica Universitária.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., et al. (1972). *Taxonomia de objetivos educacionais* (Vol. 1). Editora Globo.
- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., & Masia, B. B. (1972). *Taxonomia de objetivos educacionais* (Vol. 2). Editora Globo.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Presidência da República.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (2004). *Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004*. Presidência da República.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc45.htm
- Cury, C. R.J. (1995). *Educação e Contradição: elementos metodológicos para um teoria crítica do fenômeno educativo*. Cortez.
- Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados Ministro Sávio de Figueiredo Teixeira. (2019). *Projeto político-pedagógico da ENFAM: Diretrizes gerais para realizar e orientar a formação e o aperfeiçoamento da magistratura (Justiças Federal e Estadual)*. ENFAM.
- Gonçalves, F. J. M. (2014). *Formação e avaliação de magistrados estaduais de carreira no Brasil: Estudo com base na experiência da Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará nos anos de 2006 a 2014*. [Tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará. <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/32905>
- Kuenzer, A. Z. (2005). Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In G. Frigotto (Org.). *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século* (10^a ed., pp. 55-75). Vozes.
- Libâneo, J. C. (2014). *Democratização da escola pública: A pedagogia crítica dos conteúdos* (28^a ed.). Cortez.
- Saviani, D. (2019). *A história das ideias pedagógicas no Brasil* (5^a ed.). Autores Associados.
- Saviani, D. (2021). *Escola e democracia* (44^a ed.). Autores Associados.
- Seabra, M. A. de L. (2023). *A educação judicial no Poder Judiciário brasileiro: Perspectivas histórico-educacionais da formação de magistrados oferecida pelas escolas judiciais e da magistratura no período de 1977 a 2019* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná]. Repositório Institucional PUCPR.
<https://pergamum-biblioteca.pucpr.br/acervo/363829>
- Superior Tribunal de Justiça. (2025a). *Diretrizes pedagógicas para formação e aperfeiçoamento de magistrados*. ENFAM.
- Superior Tribunal de Justiça. (2025b). *Plano de desenvolvimento institucional – PDI/2024-2028 da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados Ministro Sávio de Figueiredo Teixeira – ENFAM*. ENFAM.
- Tagliavini, J. V., & Gentil, P. (2018). Na busca pela impressão digital dos cursos de direito no Brasil: De Coimbra a Olinda (Recife) e São Paulo. *Educação e Fronteiras*, 8(23), 138-163. <https://doi.org/10.30612/eduf.v8i23.9447>
- Teixeira, S. F. (2001, janeiro/março). As escolas judiciais no mundo contemporâneo. *Revista de Informação Legislativa*, 38(149), 5-12.
<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/648>

Sobre as autoras

Michelle Ariane de Lima Seabra

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-6270-5506>

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2023). Doutoranda em Educação pela PUC/PR. Servidora da Escola Judicial do Paraná. Membro do grupo de pesquisa História, memória e formação de professores. E-mail: mihseabra@hotmail.com

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-3759-0377>

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2010). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/PR. Membro do Grupo de pesquisa História, memória e formação de professores. E-mail: alboni@alboni.com

Contribución na elaboración del texto: autora 1 – Conceitualización, Curaduria de datos, Investigación, Metodología, Validación, Escrita – rascunho original, Escrita – revisão e edição; autora 2 – Conceitualización, Curaduria de datos, Investigación, Metodología, Administração de projetos, Supervisão, Validación, Escrita – revisão e edição.

Resumen

Este estudio analiza la influencia de los conceptos educativos en el curso de formación inicial para la magistratura desde la perspectiva del proceso histórico de dicho curso en Brasil. Como problema de investigación, se buscó investigar cómo las escuelas preparan a los jueces para ingresar en la carrera, examinando la manifestación de los conceptos educativos en el curso de formación inicial. La investigación adoptó el enfoque del materialismo histórico-dialéctico, con un enfoque cualitativo y de tipo estudio de caso, utilizando la investigación bibliográfica, documental y entrevistas semiestructuradas. Las categorías de análisis se elaboraron según Bardin (2016) y se interpretaron con el apoyo de las categorías de contradicción, mediación y totalidad, según Cury (1995) y Kuenzer (2005). Los resultados de la investigación pusieron de manifiesto la naturaleza contradictoria que puede asumir la educación escolar. Si bien, desde cierta perspectiva, puede restringir el desarrollo de ciertas potencialidades humanas, en su totalidad puede favorecer la construcción de conocimientos más elaborados.

Palabras clave: Educación y trabajo. Formación profesional. Jueces. Formación inicial.

Abstract

This study analyzes the influence of educational concepts on the initial training course for magistrates, from the perspective of the historical process of this course in Brazil. As a research problem, we sought to investigate how schools prepare judges for entry into the career, examining the manifestation of educational concepts in the initial training course. The research adopted a historical-dialectical materialism approach, with a qualitative focus, of the case study type, using bibliographic and documentary research and semi-structured interviews. The categories of analysis were developed according to Bardin (2016) and interpreted with support from the categories of contradiction, mediation, and totality, according to Cury (1995) and Kuenzer (2005). The research findings highlighted the contradictory nature that school education can take on. While, from a certain perspective, it may restrict the development of certain human potentialities, it may, as a whole, favor the construction of more elaborate knowledge.

Keywords: Education and work. Professional training. Judges. Initial training.

Linhas Críticas | Periódico científico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>



Referência completa (APA): Seabra, M. A. de L., & Vieira, A. M. D. P. (2026). Formação inicial de juízes no Brasil: uma análise das concepções educacionais. *Linhas Críticas*, 32, e57870. <https://doi.org/10.26512/lc32202657870>



Referência completa (ABNT): SEABRA, M. A. DE L., VIEIRA, A. M. D. P. Formação inicial de juízes no Brasil: uma análise das concepções educacionais. *Linhas Críticas*, 32, e57870, 2026. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc32202657870>

Link alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/57870>

As opiniões e informações expressas neste manuscrito são de responsabilidade exclusiva dos autores e não refletem necessariamente as posições da revista Linhas Críticas, de seus editores ou da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira publicação reservado à revista Linhas Críticas, que o distribui em acesso aberto sob os termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>