

## A ESCOLA NACIONAL DA MAGISTRATURA FRANCESA E AS ESCOLAS DE FORMAÇÃO DE MAGISTRADOS BRASILEIRAS: aspectos histórico-educacionais

The National School of the French Magistracy and the Brazilian Magistrates  
Training Schools: historical-educational aspects

La Escuela Nacional de la Magistratura Francesa y las Escuelas de Formación de  
Magistrados brasileñas: aspectos histórico-educativos

ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA\*, MICHELLE ARIANE DE LIMA SEABRA  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. \*Autora para correspondência.  
E-mail: [alboni@alboni.com](mailto:alboni@alboni.com).

---

**Resumo:** Este artigo trata de aspectos históricos-educacionais da Escola Nacional da Magistratura francesa e das Escolas de Formação de Magistrados brasileiras. Diante do desenvolvimento alcançado por essas instituições, realizou-se o levantamento do seu processo histórico, buscando melhor compreender a estrutura, as práticas, a cultura e seus sujeitos. Como referencial teórico, adotou-se Burke (2005), Vieira (2015), Julia (2001), Viñao-Frago (1995), Thompson (1998) e Bardin (2016). Do ponto de vista metodológico, optou-se pela abordagem da História Cultural, com utilização da pesquisa bibliográfica, documental e de fontes orais. Como resultado, constatou-se que o Brasil se inspira nos principais referenciais teórico-metodológicos franceses, contudo a configuração dos processos formativos está estruturada de maneira diversa.

**Palavras-chave:** educação judicial; história cultural; história da educação; história oral.

**Abstract:** This article deals with historical-educational aspects of the National School of the French Magistracy and the Brazilian Schools for Training Magistrates. In view of the development achieved by these institutions, a survey of their history was carried out, seeking to better understand the structure, practices, culture, and their subjects. As a theoretical framework, Burke (2005), Vieira (2015), Julia (2001), Viñao-Frago (1995), Thompson (1998) and Bardin (2016) were adopted. From the methodological point of view, we chose the Cultural History approach, using bibliographic, documentary, and oral research. As a result, it was found that Brazil is inspired by the main French theoretical-methodological references, however the configuration of the training processes is structured differently.

**Keywords:** judicial education; cultural history; history of education; oral history.

**Resumen:** Este artículo aborda aspectos histórico-educativos de la Escuela Nacional de la Magistratura Francesa y de las Escuelas Brasileñas de Formación de Magistrados. Frente al desarrollo alcanzado por estas instituciones, buscamos relevar la historia, con el fin de comprender la estructura, las prácticas, la cultura y los sujetos. Se adoptaron como marco teórico Burke (2005), Vieira (2015), Julia (2001), Viñao-Frago (1995), Thompson (1998) y Bardin (2016). Desde el punto de vista metodológico, se optó por el enfoque teórico-metodológico de la Historia Cultural, utilizando de investigación bibliográfica, documental y oral. Como resultado, se constató que en Brasil se inspiran en los principales referentes teórico-metodológicos francés, pero la configuración de los procesos formación son diferentes.

**Palabras clave:** educación judicial; historia cultural; historia de la educación; historia oral.

## INTRODUÇÃO

A fundação da revista *Annales*, em 1929, por Marc Bloch (2001) e Lucien Febvre, representou um marco historiográfico importante, uma vez que, a partir de suas publicações, teve início a popularização de uma nova abordagem para o estudo do passado, a história cultural. Esta concepção, até então inovadora, se contrapunha à história tradicional, caracterizada como modelo historiográfico narrativo que se baseava, principalmente, nos feitos dos notáveis, geralmente atribuídos às classes sociais dominantes. De acordo com os *Annales*, a análise tradicional do passado não era considerada suficiente, pois não reproduzia toda a complexidade da ação humana. A partir da década de 1980, a abordagem teórico-metodológica da história cultural recebeu a denominação de ‘nova história cultural’, em referência às diversas fases que compuseram a trajetória de consolidação dessa vertente historiográfica (Burke, 2005, p. 68).

Nessa perspectiva, para se compreender o passado, as fontes de pesquisa precisam contemplar todas as camadas da sociedade, levantando vestígios sobre a cultura, os anseios e demais particularidades envolvidas no contexto estudado. Essa corrente historiográfica trouxe inovação à pesquisa histórica, tornando-a mais diversificada e interdisciplinar. Além disso, proporcionou a ampliação do objeto de estudo e o emprego de novas fontes de pesquisa, para além dos documentos escritos ou oficiais.

Esse novo contexto historiográfico também trouxe valorização às fontes orais de pesquisa histórica. Merece destaque o fato de que as fontes orais podem ser produzidas por meio de pessoas comuns, com base em suas memórias, experiências e leituras de mundo.

Neste trabalho, o estudo sobre os aspectos histórico-educacionais da Escola Nacional da Magistratura francesa – ENM e das Escolas de Formação de Magistrados brasileiras, quanto à sua constituição e organização, foi orientado pela abordagem teórico-metodológica da história cultural. Buscou-se refletir sobre como a ENM inspirou as escolas brasileiras, tendo como principal fonte de investigação o procedimento de pesquisa da história oral, concretizada mediante entrevistas temáticas com uma pedagoga e uma magistrada brasileiras que frequentaram a ENM em 2015.

Inicialmente, partindo de fontes de pesquisa documental e bibliográfica, foi investigada a origem das Escolas de Formação de Magistrados no contexto internacional e nacional. Essa análise revelou que os primeiros estabelecimentos dedicados ao preparo de magistrados surgiram em 1947, no Japão, e em 1958, na França. O surgimento dessas instituições está relacionado com os eventos pós-Segunda Guerra Mundial, especialmente com a realização do Primeiro Congresso Internacional de Magistrados, em 1958, na cidade de Roma. No Brasil, a primeira Escola Judicial surgiu em 1977, no estado de Minas Gerais (Resolução ENFAM..., 2019).

Em seguida, após o estudo do modelo francês de formação para a magistratura, buscou-se, por meio da produção e interpretação das entrevistas, identificar e suprir lacunas de conhecimento com o intuito de melhor compreender a constituição das Escolas de Formação de Magistrados no Brasil.

Ao final, foram constatadas aproximações entre os modelos francês e brasileiro, sendo possível perceber que as escolas francesas, de alguma forma, constituíram-se em inspiração para as escolas brasileiras. Essa aproximação consiste na identidade entre os principais referenciais teórico-metodológicos adotados pelas Escolas, muito embora cada uma delas esteja situada em contexto educacional e institucional diverso da outra.

## RETOMADA HISTÓRICA DAS ESCOLAS DE FORMAÇÃO DE MAGISTRADOS NO BRASIL

As primeiras Escolas de Formação de Magistrados surgiram após a Segunda Guerra Mundial, no Japão e na França, com o intuito de promover a formação e o preparo do magistrado para o exercício da atividade jurisdicional. A importância atribuída a essas instituições se acentuou logo após a realização do Primeiro Congresso Internacional de Magistrados, em 1958, na cidade de Roma.

Dentre os trabalhos e discussões promovidos no evento em questão, restaram destacadas algumas recomendações, a saber: “[...] a necessidade de melhor preparar os futuros magistrados, desde a formação universitária [...]”; bem como “[...] a implantação paralela nas escolas de magistratura de centros de preparação de juízes, assim como o desenvolvimento de pesquisa sobre o tema [...]”; e também “[...] o aprimoramento permanente da cultura dos magistrados e a sua indução para a pesquisa e o trabalho de equipe” (Brasil, 2008, p. 9-10).

O tema ganhou notoriedade especialmente a partir dos desdobramentos da Segunda Guerra Mundial, conforme enfatizado por Gonçalves (2014, p. 57-58, grifo do autor):

[...] após a Segunda Guerra Mundial e as consequências práticas com que se defrontaram os juízes do Tribunal de Nuremberg, tendo que julgar os magistrados alemães que aplicaram cegamente as chamadas ‘leis sanitárias’ da Alemanha foi possível repensar seriamente a questão da educação judicial, para além dos parâmetros da sistemática e da lógica analítica.

No Brasil, a publicação da obra *O juiz*, de Edgard de Mora Bittencourt, em 1966, introduziu essa discussão no contexto nacional. Utilizando relatos de experiência de vida, Bittencourt (1966), que atuou como Juiz de Direito e Desembargador no estado de São Paulo, chamou a atenção para a importância do preparo adequado de

magistrados para o exercício da atividade jurisdicional. Sua obra é considerada pioneira no Brasil, tendo contribuído decisivamente para a propagação da proposta e compreensão sobre a relevância do tema.

É importante ressaltar que a formação de todo magistrado brasileiro inicia no contexto da Educação formal, disciplinado pelas legislações que regulam a Educação brasileira. No Brasil, a atuação como magistrado é precedida pela graduação em Direito, na forma prevista pelo Conselho Nacional de Educação. Assim, após essa formação acadêmica preliminar, o candidato a juiz, que possua, no mínimo, três anos de atividade jurídica comprovada, deverá obter a aprovação em concurso público de provas e títulos, conforme previsto na Constituição Federal, no artigo 93, inciso I (Constituição..., 1988).

Embora a investidura no cargo mediante concurso público de provas e títulos constasse no texto constitucional desde 1934, a efetiva preocupação com o preparo dos magistrados para as atividades jurisdicionais foi apresentada no texto constitucional somente em 1977, por meio da Emenda constitucional nº 7 (1977). A modificação no texto original não detalhava, contudo, quanto à obrigatoriedade e aos propósitos específicos da norma introduzida (Emenda constitucional nº 7, 1977).

Com a Constituição de 1988, a participação em cursos oficiais passou a ser requisito para o ingresso e a promoção na carreira, nos termos do artigo 93, inciso IV. Em 2004, o mesmo dispositivo sofreu alteração pela Emenda constitucional nº 45 (2004), de modo que, atualmente, os cursos de preparação, aperfeiçoamento e promoção constituem-se em etapas obrigatórias dos processos de ingresso na carreira e de vitaliciamento dos magistrados brasileiros (Emenda constitucional nº 45, 2004).

Essas inovações legislativas foram acompanhadas pela fundação de inúmeras Escolas voltadas à formação dos magistrados brasileiros, especialmente durante as décadas de 1980 e 1990. A primeira Escola Judicial brasileira surgiu em 1977, no estado de Minas Gerais, seguida da Escola da Magistratura do Rio Grande do Sul, em 1980 (Resolução ENFAM..., 2019).

Nesse aspecto, cabe, brevemente, esclarecer que existe uma diferenciação entre as Escolas da Magistratura, ligadas às associações de magistrados, isto é, instituições privadas, resultado do associativismo de classe dos magistrados; e as Escolas Judiciais, ou seja, entidades vinculadas aos Tribunais, de natureza pública, constituídas como unidades integrantes do Poder Judiciário (Bacellar, 2016, p. 92-93).

É válido mencionar, também, que as escolas de formação de magistrados, no sistema educacional brasileiro, fazem parte de uma educação só indiretamente abrangida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A rigor, seriam escolas livres. Assim, as escolas objeto deste estudo estariam contidas no disposto no *caput* do artigo 1º da LDB, mas não constituem, propriamente, a educação escolar a que se refere o §1º desse artigo (Lei nº 9.394..., 1996). Dessa forma, trata-se de uma educação

que se desenvolve por outros meios e agências não necessariamente escolares, sob a jurisdição direta da LDB.

Com o intuito de assegurar a unidade e coerência da formação judicial, em 2004, foi criada a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – ENFAM. A constituição da ENFAM ocorreu por meio da Emenda Constitucional 45/2004, com a proposta de atuar em todo o território nacional, ficando vinculada ao Superior Tribunal de Justiça e com sede em Brasília/DF (Emenda constitucional nº 45, 2004).

Quanto às concepções, às práticas e aos principais referenciais teóricos adotados, está indicado no Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI da ENFAM que “[...] em sua criação foi relevante o conhecimento do modelo de funcionamento de instituições de formação judicial no âmbito internacional – em especial, o da Escola Francesa [...]”, sendo, ainda, reforçada a ideia de que o modelo francês “[...] influenciou bastante (e ainda inspira) a perspectiva educacional no direcionamento teórico-metodológico da formação profissional de magistrados e seus formadores” (Resolução ENFAM, 2019, p. 7).

Em relação à inspiração no modelo educativo francês, cabe, ainda, mencionar algumas particularidades dos sistemas de justiça brasileiro e francês. A distinção mais marcante entre os modelos consiste na “[...] unidade de jurisdição brasileira e [n]a dualidade de jurisdição francesa” (Bossler, 2020, p. 90). Com isso, é possível perceber que, no Brasil, “[...] todos os órgãos jurisdicionais estão sujeitos ao controle jurisdicional do Supremo Tribunal Federal” (Bossler, 2020, p. 90). Por outro lado, na França, “[...] há duas supremas cortes, uma para a jurisdição da ordem judicial, a *Cour de Cassation*, e outra para a jurisdição da ordem administrativa, o *Conseil d’État*” (Bossler, 2020, p. 90). Outra característica importante consiste no fato de que, embora nas instâncias inferiores haja uma distribuição de competências semelhantes entre os diversos órgãos da justiça dos dois países<sup>1</sup>, em relação aos Tribunais Superiores, a justiça brasileira “[...] é muito mais especializada que a francesa” (Bossler, 2020, p. 90). Nas palavras de Bossler (2020, p. 90, grifo do autor), enquanto no Brasil

---

<sup>1</sup> Ao comparar os sistemas de justiça francês e brasileiro, Bossler (2020) identificou aproximações importantes entre os modelos no que se refere às justiças de primeira instância. No Brasil, ‘há juízes da justiça comum’ (federais e estaduais) que atuam em matérias cíveis e criminais, as quais são organizadas em diversas unidades judiciárias (por exemplo, varas ou secretarias da fazenda pública, da família e sucessões, do crime, do tribunal do júri, dos registros públicos, dos juizados especiais cíveis, criminais e fazendários, da infância e juventude etc.) e ‘juízes da justiça especial’ em matérias trabalhistas, eleitoral e militar. Na França, de modo semelhante ao que ocorre no Brasil, existe um detalhamento parecido na distribuição da justiça, “[...] há juízes e tribunais inferiores de competência comum civil e penal, além de cortes especializadas em direito comercial, do trabalho, seguro social, infância e certos crimes, além, é claro, da jurisdição administrativa em primeiro grau” (Bossler, 2020, p. 90).

[...] há quatro tribunais superiores, um para as causas residuais federais e estaduais (o Superior Tribunal de Justiça) e três para causas específicas trabalhistas, eleitorais e militares (Tribunal Superior do Trabalho, Tribunal Regional Eleitoral e Superior Tribunal Militar), todos, é verdade, sujeitos ao controle jurisdicional final do Supremo Tribunal Federal, na França há apenas duas Cortes Superiores nas ordens judiciária e administrativa (Cour de Cassation e Conseil d'État), observado, de toda sorte, que a primeira (Cour de Cassation) é dividida em três câmaras civis 'stricto sensu', uma câmara comercial, econômica e financeira, uma câmara social e uma câmara penal e a segunda (Conseil d'État) tem a sua seção de litígios separada em dez câmaras administrativas especializadas.

Outra distinção importante, apresentada pelo mesmo autor, diz respeito às cortes constitucionais dos dois países. No Brasil, a guarda da Constituição é atribuição do Supremo Tribunal Federal, corte suprema que integra a estrutura institucional do Judiciário Brasileiro. Na França, por outro lado, o “[...] controle de constitucionalidade é atribuído exclusivamente a um órgão especializado e independente do Judiciário, o *Conseil Constitutionnel*” (Bossler, 2020, p. 90). Com isso, diferente do que se observa no nosso país, o Estado francês adota um modelo de tribunal constitucional apartado da estrutura do Judiciário, mas com função de guarda da Constituição.

## CAMINHOS DA PESQUISA

Com o objetivo de realizar o levantamento da produção do conhecimento científico existente sobre o objeto da pesquisa, foram realizadas buscas junto à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD da CAPES, no sentido de identificar as produções que pudessem colaborar para a construção deste trabalho, levando em conta a identificação quanto aos alinhamentos teórico-metodológicos.

Desse modo, inicialmente, foi realizada a busca pelo termo 'Escola Nacional da Magistratura Francesa' e *École Nationale de la Magistrature*, cujos resultados das pesquisas resultaram infrutíferos. Após, utilizando o termo 'História de Instituições', foram identificados 55 trabalhos, dos quais nenhum tratava sobre o objeto da pesquisa.

Em seguida, considerando que a pesquisa inicial não obteve êxito, foi dedicada atenção especial às produções que pudessem guardar relação de aproximação com o tema ou com os objetivos do artigo. Dessa maneira, foram buscados assuntos ligados ao tema, o que possibilitou encontrar algumas contribuições. Os resultados dessa busca estão dispostos conforme Quadro 1 a seguir.

Assunto	Total	Quantidade		
		Doutorado	Mestrado	Mestrado Profissional
Escola Judicial	9	1	3	5
Escola da Magistratura	4	1	3	0
TOTAL	13	2	6	5

**Quadro 1** - Produção sobre o tema localizada na BDTD.

Fonte: elaborado pelas autoras, com base nos dados da BDTD (2021).

A pesquisa, a partir do termo ‘Escola Judicial’, possibilitou localizar 1 produção em Sociologia e Direito, 1 em Ciência da Computação, 1 em Linguística, 1 em Administração, 1 em Gestão de Políticas e Organizações Públicas, 1 em Design, 1 em Administração Universitária e 1 em Gestão e Práticas Educacionais. Por meio do termo ‘Escola da Magistratura’, foram localizadas 3 produções em Educação e 1 em Direito.

Assim, devido à escassez de trabalhos ligados à história da Escola Nacional da Magistratura francesa, acreditou-se ser relevante a análise de todas as teses e dissertações acima descritas e que se encontravam disponíveis para consulta no site da CAPES.

Na tentativa de encontrar produções relevantes para este estudo, primeiramente foi avaliado o título do trabalho e, dependendo da potencialidade, posteriormente analisava-se o resumo. Essa verificação permitiu selecionar duas produções que poderiam contribuir para a pesquisa, as quais serão descritas na sequência.

Na dissertação *A política de formação de juízes para a pós-modernidade: o modelo da Escola da Magistratura do Estado de Rondônia*, a autora Ilma Ferreira de Brito Lima (2013) estruturou o seu estudo em dois capítulos: o primeiro, tratando da crise de identidade do juiz e do Judiciário; o segundo, abordando o surgimento da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – ENFAM.

Outra produção localizada foi a dissertação *O tribunal é uma escola: uma análise da formação inicial dos juízes do trabalho na Escola Judicial*, de autoria de Lucia Lambert Passos Ramos (2017). Nesse trabalho, a autora analisou o sentido dos cursos de formação inicial e a formação das identidades e hierarquias profissionais.

Embora algumas teses e dissertações disponíveis no banco de dados da CAPES tenham sido dedicadas ao estudo das Escolas Judiciais e da Magistratura brasileira, até o momento não foi possível encontrar uma em que tenham sido analisadas a história e a influência da Escola Nacional da Magistratura francesa na constituição das Escolas dedicadas à formação e ao preparo do magistrado brasileiro.

Desse modo, diante da quantidade inexpressiva de pesquisas sobre o tema, justifica-se a elaboração deste artigo como meio de contribuição para o estudo do tema.

## A ESCOLA NACIONAL DA MAGISTRATURA FRANCESA

Ao partir da análise do histórico de produções acadêmicas envolvendo a história da educação e as instituições escolares, Nosella e Buffa (2008, p. 16) identificaram que, nesses estudos, “[...] são privilegiados temas como cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e, obviamente, as instituições escolares”. Esses autores sustentam que a “[...] nova história, a história cultural, a nova sociologia, a sociologia francesa constituem as matrizes teóricas das pesquisas realizadas nesse momento” (Nosella & Buffa, 2008, p. 16).

A história cultural, segundo Burke (2005, p. 163), é “[...] uma parte necessária do empreendimento histórico coletivo. Como suas vizinhas – história econômica, política, intelectual, social e assim por diante [...]”. Nesse sentido, Burke (2005, p. 163, grifo do autor) afirma que “[...] essa abordagem ao passado dá uma contribuição indispensável a nossa visão da história como um todo, ‘história total’, como dizem os franceses”.

Com o intuito de alcançar esse alinhamento teórico-metodológico, optou-se, neste estudo, pela utilização da abordagem da história cultural, com dedicação especial à produção de fontes orais. Sobre as fontes orais, enquanto procedimento de pesquisa da história cultural, Vieira (2015, p. 367) destaca que “[...] trabalhar com oralidade, nesse particular, é significativo, uma vez que permite que sejam criadas fontes, com auxílio de pessoas que vivenciaram os fatos, o que possibilitará uma leitura em profundidade dos temas estudados”.

Além dessas fontes, seguindo os estudos de Julia (2001, p. 17), também foram utilizadas fontes documentais e bibliográficas. Em suas palavras, “[...] pode-se tentar reconstituir, indiretamente, as práticas escolares a partir das normas ditadas nos programas oficiais ou nos artigos das revistas pedagógicas”. Assim, para além da pesquisa bibliográfica e documental, o desenvolvimento deste estudo também contou com a produção de novos vestígios por meio de entrevistas temáticas. Buscou-se, dessa maneira, superar a limitação de fontes disponíveis, preenchendo as lacunas de conhecimento e aprofundando as informações já conhecidas.

Desse modo, essencialmente, este trabalho recorreu a fontes de pesquisa orais, coletadas a partir de entrevistas temáticas realizadas com duas profissionais que atuam em Escolas Judiciais e da Magistratura e que também frequentaram a *École Nationale de la Magistrature* como estudantes, no ano de 2015. Conforme já apontado, uma das entrevistadas é pedagoga (E1) e a outra é magistrada (E2). Na realização das entrevistas, foram adotados, pelas autoras, todos os procedimentos éticos em pesquisa com seres humanos. As autoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que lhes garantiu o sigilo e a privacidade necessários, bem como o ressarcimento na hipótese de eventuais danos.

As entrevistas ocorreram entre os dias 30 de junho e 11 de agosto de 2021, tendo sido agendados dois encontros por meio de videoconferências. Como resultado, foram obtidas vinte e uma páginas de gravação. As perguntas norteadoras utilizadas foram: a) Fale-me sobre a Escola Nacional da Magistratura francesa e; b) Como você percebeu o tipo de formação que recebeu na Escola Nacional da Magistratura francesa. Além dessas perguntas, eventualmente, também foram realizadas perguntas subjacentes, buscando alcançar lembranças mais detalhadas, quando pertinente.

Com relação às perguntas selecionadas, é relevante ressaltar que se optou pela formulação de perguntas simples e diretas, do tipo aberta, conforme indicado por Thompson (1998, p. 260, grifo do autor): “Você precisará de um tipo diferente de fraseado para estabelecer fatos específicos e para obter uma descrição ou comentário. Este último exige um tipo de pergunta ‘aberta’, como ‘Conte-me a respeito de...’ ‘O que você pensa/acha disso?’”.

Nas palavras de Thompson (1998, p. 260, grifo do autor), “Se se trata de um tópico realmente importante, você pode estimular mais longamente: ‘Muito bem, então você está em [...] Feche os olhos e vá me contando em sequência – o que você vê, o que você ouve’”. Especificamente, com relação ao primeiro questionamento, essa abordagem suplementar foi adotada com a intenção de estimular a reconstrução das memórias. Como resultado, ocorreu um amplo compartilhamento de informações, com riqueza de detalhes e recordações afetuosas que contribuíram significativamente para o desenvolvimento do estudo.

A análise e a interpretação dessas fontes orais ocorreram pelo método de análise de conteúdo desenvolvido por Bardin (2016, p. 44), segundo a qual “[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens”.

De acordo com essa autora, o objetivo da análise de conteúdo “[...] é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores [...]” (Bardin, 2016, p. 44). Desse modo, a análise do conteúdo produzido ocorreu em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, conforme representado no Quadro 2 a seguir.

<b>Fase 1 – Pré-análise</b>	As entrevistas foram gravadas por meio do aplicativo de mensagens Webex Cisco e, posteriormente, foram transcritas e salvas em um arquivo de texto. Após isso, foram encaminhadas para as entrevistadas para sua validação. Nesta etapa, foi realizada uma leitura flutuante do conteúdo obtido.
<b>Fase 2 – Exploração do Material</b>	Após, as entrevistas foram lidas e as partes que apresentavam semelhanças foram destacadas. A partir desses grifos, criaram-se categorias e subcategorias de análises.
<b>Fase 3 – Tratamento dos resultados</b>	As categorias de análise estabelecidas foram: normas, conteúdos e práticas escolares, trabalho do educador e espaço escolar. Após a análise das pesquisadoras, as respostas foram categorizadas, conforme consta do Quadro 3, identificando-se a sua incidência.

**Quadro 2** - Etapas da análise do conteúdo a partir das entrevistas.

Fonte: As autoras (2021).

As respostas obtidas foram analisadas, interpretadas e categorizadas, conforme demonstrado no Quadro 2. A definição das categorias levou em consideração os conceitos adotados no referencial teórico que alicerçou este estudo e respaldou-se nas verbalizações produzidas nas entrevistas.

Nesse aspecto, merecem destaque os estudos de Viñao-Frago (1995, p. 74), que sustenta que tanto a seleção das fontes quanto do objeto de estudo é uma escolha do pesquisador: “[...] a posição em que se posiciona e de onde olha ocupa um lugar central na operação histórica. Tal posição ou abordagem depende, entre outros aspectos, das fontes e do assunto em análise”. De acordo com esse mesmo autor, a abordagem ou posição empregada “[...] é, em todo caso, uma escolha pessoal entre várias opções possíveis” (Viñao-Frago, 1995, p. 74). Para ilustrar essa ideia, o autor registrou o seu processo de seleção e produção de fontes, conforme segue transcrito:

Neste estudo, pareceu necessário, desde o início, confrontar três pontos de vista: o teórico - as propostas de pedagogos, inspetores e professores -, o jurídico - as normas que regulamentavam essa questão - e a escola - o que acontecia nas escolas. Teoria, legalidade e realidade escolar nem sempre coincidiram. Nem eram compartimentos estanques ou totalmente diferentes. O surpreendente foi ver como eles interagiram entre si, ao longo de um período de quase dois séculos. Como em cada um dos três aspectos podiam ser vistos vestígios dos outros dois. Como uma fonte histórica - um manual de pedagogia ou organização escolar, uma disposição legal, um diário ou memória escolar, uma autobiografia ou diário pessoal, uma fonte oral - nos remeteu, por semelhança ou contraste, a outros; e como, da mesma forma, embora dita fonte pertencesse a uma das três áreas indicadas, nela se podiam ver vestígios ou alusões às outras duas. Como as três

abordagens foram ao mesmo tempo válidas, visto que se tratava, no fundo, de analisar não só a sua evolução e mudanças, mas também as suas influências recíprocas (Viñao-Frago, 1995, p. 74-75, tradução nossa)<sup>2</sup>.

A construção das categorias de análise também observou os três eixos definidos por Julia (2001, p. 17): “[...] interessar-se pelas normas e pelas finalidades que regem a escola; avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador; interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares”. Dito isso, para melhor compreender o objeto de estudo, foram organizadas quatro categorias e quatro subcategorias, conforme indicado no Quadro 3.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Incidência</b>
Normas	Organização	Funcionamento (6) Sujeitos (4) Cursos (7)
Conteúdo e Práticas Escolares	O que acontece na Escola	Conceitos e Referenciais teóricos (7) Cotidiano e práticas (6)
Trabalho do Educador	Propostas dos Educadores	Metodologia (6) Feedback (2) Avaliação (3)
Espaço	Lugar	Descrição do espaço (7)

**Quadro 3** - Categorias de análise.

Fonte: As autoras (2021).

Após análise dos dados, foi possível identificar que a categoria com maior incidência na fala das entrevistadas foi ‘normas’, com dezessete incidências. Em seguida, a categoria ‘conteúdos e práticas escolares’, com treze incidências. Depois, a categoria ‘trabalho do educador’ totalizou onze apontamentos e, por fim, a categoria ‘espaço’ contou com sete indicações.

<sup>2</sup> “En este estudio pareció necesario, ya desde el principio, confrontar tres puntos de vista: el teórico — las propuestas de pedagogos, inspectores y maestros —, el legal — las normas que regularon esta cuestión — y el escolar — lo que sucedía en las escuelas —. Teoría, legalidad y realidad escolar no siempre coincidían. Tampoco eran compartimentos estancos o que difirieran totalmente. Lo sorprendente fue ir viendo cómo interaccionaban entre sí, a lo largo de un periodo de casi dos siglos. Cómo em cada uno de los tres aspectos podían verse huellas de los otros dos. Cómo una fuente histórica — un manual de pedagogía u organización escolar, una disposición legal, un diario o memoria escolar, una autobiografía o diario personal, una fuente oral — nos remitía, por similitud o contraste, a otras; y cómo, asimismo, aún perteneciendo dicha fuente a alguno de los tres ámbitos indicados, podían verse en ella huellas o alusiones a los otros dos. Cómo los tres enfoques eran a la vez válidos, ya que de lo que se tratava, en el fondo, era de analizar no sólo su evolución y cambios, sino también sus influencias recíprocas”.

## CONSTRUINDO UMA ESCOLA A PARTIR DE MEMÓRIAS

Durante as entrevistas, houve a preocupação em valorizar os momentos de reflexão, procurando estimular a reconstrução das memórias sobre as experiências vivenciadas pelas entrevistadas na ENM. Considerando as falas como ponto central de investigação, buscou-se coletar vestígios, complementar informações e preencher lacunas de conhecimento com a expectativa de colaborar para a produção de novos conhecimentos sobre o objeto de estudo.

Para começar, destaca-se que as duas participantes foram discentes do Programa de Formação de Formadores da ENM, no período compreendido entre os dias 26 de maio e 5 de junho de 2015, ofertado nas cidades de Paris e Bordeaux. O curso do qual participaram teve como público-alvo estrangeiros integrantes das equipes de professores e demais funcionários que atuam nas Escolas de Formação e Aperfeiçoamento para a Magistratura em diversos países. De acordo com o que foi possível apurar, o objetivo deste programa consiste em compartilhar as concepções teórico-metodológicas adotadas pela ENM, assim como busca disseminar o modelo francês de formação pelo mundo.

Em vista das fontes levantadas, foi apurado que a ENM se constitui como uma instituição de ensino vinculada ao Ministério da Justiça, pertencente, portanto, ao Poder Executivo francês. A Escola está organizada em duas unidades escolares, uma em Paris e outra em Bordeaux. A sede central fica em Bordeaux, onde está a Direção-Geral e a Subdivisão de Formação Inicial. Em Bordeaux, são ofertados os Cursos de Formação Inicial de Magistrados, responsáveis pela formação inicial dos candidatos para o ingresso na carreira da magistratura francesa. Na outra sede da Escola, em Paris, funcionam as Subdivisões da Formação Continuada e das Relações Internacionais, onde são ofertados os Cursos de Formação Continuada, destinados aos magistrados franceses e magistrados estrangeiros.

Durante as entrevistas, foi enfatizada uma diferença significativa entre a forma de organização da formação para a magistratura na França e no Brasil. Diferente do que acontece em nosso país, na França a Escola oficial está vinculada ao Ministério da Justiça, seguindo o ‘modelo napoleônico’ que preconiza o sistema de educação centralizado e controlado pelo Executivo. Por consequência, o Poder Executivo exerce uma influência importante no sistema de Justiça francês. Desse modo, na França, embora os magistrados detenham liberdade, conforme destacado pela E2, “[...] parece que toda a administração da Justiça fica sob a responsabilidade do Ministério da Justiça, do Executivo. Eles que provêm, eles que tomam certas decisões a respeito de como preparar o magistrado, administrar mesmo a Justiça” (E2, 2021). De acordo com essa percepção, tal condição moldou a forma como os magistrados trabalham na França, conforme segue transcrito:

[...] porque lá, o Poder Judiciário tem um poder um pouco diferente do nosso. Ele é bem vinculado ao Poder Executivo, ele é muito vinculado ao Ministro da Justiça. O Ministro da Justiça tem um papel meio que de preponderância. Embora os juízes tenham liberdade para decidir, parece que toda a parte de administração da Justiça fica sob a responsabilidade do Ministério da Justiça, do Executivo. [...]. Em relação também ao sistema prisional. Várias coisas assim que o Judiciário tomou para si lá permanecem com o Executivo. Então me pareceu assim, que isso meio que moldou a forma como eles trabalham. Eles não se agigantaram, assim [...] da forma como nos agigantamos. Eles ficaram tanto quanto sob controle (E2, 2021).

Outro fator que influenciou decisivamente a estruturação do modelo educacional francês diz respeito a um processo judicial que ficou conhecido como ‘O julgamento de Outreau’ ou *L’Affaire d’Outreau*, que despertou grande preocupação com relação à formação para a prática jurisdicional, na França.

‘O Julgamento de Outreau’ ou *L’Affaire d’Outreau* diz respeito a uma série de acontecimentos ocorridos na comunidade de *Outreau*, região localizada no norte da França, em que um juiz recém-empossado teria se deparado com um processo criminal, contendo uma denúncia envolvendo crianças em situação de violência sexual. A partir do depoimento dessas crianças, começaram a surgir evidências que relacionavam o crime a algumas pessoas importantes daquela comunidade. Esse caso gerou uma grande repercussão, fazendo com o que o juiz determinasse a prisão de alguns suspeitos. Durante o processo, teve uma pessoa que se suicidou, enquanto estava presa. Após, à medida que o processo avançou, foi descoberto que, na verdade, tratava-se de falsas memórias daquelas crianças.

Esse caso despertou insegurança com relação ao preparo dos magistrados franceses para lidar com situações mais complexas e ensejou a revisão dos programas de formação para a magistratura, na França, conforme relatado de E2:

[...] hoje a gente sabe muito assim, que pode acontecer com a criança de não saber o que é verdade, o que é mentira, o que é contado, o que de fato ela viveu. Então essa separação não é tão fácil até determinada idade. E hoje a gente sabe, mas naquela época demorou para que eles descobrissem, de fato, que não havia possibilidade de aquilo ter sido verdade. E algumas pessoas já tinham ficado com a vida manchada para sempre, uma pessoa já havia se matado, enfim [...] E isso gerou um desespero: ‘os juízes não estão preparados para exercer funções como esta [...]’, ‘é muito poder na mão de um juiz, onde já se viu’ [...] E isso serviu de gatilho para mudar a forma como preparar os magistrados, isso gerou esse curso que eles fazem, de mais de 30 meses de formação inicial, na Escola (E2, 2021, grifo do autor).

Atualmente, o modelo educacional francês de formação e preparo para a magistratura é referência de qualidade na Europa e em diversos países. Não restam dúvidas quanto à importância da ENM para os sistemas de Justiça da contemporaneidade. A formação inicial é restrita ao público francês e tem como objetivo a formação e o preparo adequado do candidato ao ingresso na carreira da magistratura.

A seleção para ingresso no curso de formação inicial da ENM exige “[...] provas de conhecimentos gerais, exames jurídicos escritos e orais e até provas de aptidão física!” (Teixeira, 1999, p. 254). Além disso, “[...] não é necessário que o candidato seja bacharel em Direito (a imensa maioria o é), podendo ser diplomado em outro curso superior como medicina, economia, administração de empresas, administração pública e outros” (Teixeira, 1999, p. 254).

A formação inicial ocorre em Bordeaux, tem duração de trinta e um meses, que são distribuídos em quatro etapas. A primeira consiste em um estágio inicial, realizado em escritórios de advocacia, compreendendo o período de seis meses. Nessa etapa inicial, os estudantes observam o trabalho dos advogados, participam do atendimento às partes e das audiências nos Tribunais. Depois, os alunos retornam para o ambiente escolar e, durante vinte e sete semanas, trabalham no aprofundamento dos estudos teóricos e práticos. Em seguida, por trinta e oito semanas, os estudantes participam do estágio jurisdicional. Ao final da formação, os alunos passam por seis semanas de preparação específica para o exercício das primeiras funções, para as quais tenha sido designado como juiz.

Outra característica importante decorre da tradição francesa em realizar a formação dos representantes do Ministério Público e do Poder Judiciário em conjunto. Diferente do que ocorre no Brasil, em que a Magistratura e o Ministério Público estão organizados em carreiras próprias, na França juízes e promotores de justiça têm uma carreira única. Assim, durante a trajetória profissional, é possível, inclusive, a alternância entre essas funções. “Eles podem começar como magistrados e, lá pelas tantas, eles podem ir para o Ministério Público. Depois, eles podem voltar para a magistratura” (E2, 2021). Essa característica foi enfatizada pelas duas entrevistadas.

Eles falam da magistratura ‘em pé’ e da magistratura ‘sentada’. Por isso a ideia do *Parquet*, é a magistratura de pé, fica no *parquet*. E o que está sentado é aquele que julga sentado. É muito interessante, assim, a história toda, vale a pena resgatar um pouquinho porque quando a gente vai para esses lugares a gente conhece um pouco a razão de ser de algumas expressões que a gente utiliza e que não sabe o porquê [...] (E2, 2021, grifo do autor).

Além do Curso de Formação Inicial, a ENM oferece os Cursos de Formação Continuada, destinados ao aperfeiçoamento de magistrados nacionais e estrangeiros, e o Programa de Formação de Formadores, ofertado aos estrangeiros,

com o objetivo de compartilhar o modelo francês de formação com o mundo, conforme já indicado neste estudo.

No Brasil, o ingresso na carreira da magistratura é precedido pela comprovação da graduação em Direito, na forma das diretrizes curriculares estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Após comprovação desse requisito, o candidato ao ingresso na magistratura brasileira que contar com três anos de atividade jurídica deve se submeter a concurso público de provas e títulos, de acordo com o que está previsto na Constituição Federal. O ingresso na carreira inicia com a aprovação no concurso público, seguida da participação no curso de formação inicial oficial, promovido por instituições próprias, mantidas pelo Tribunal que organizou o concurso público.

Com relação aos cursos de formação inicial no Brasil, as Escolas oficiais devem observar a Resolução da ENFAM 02/2016, que dispõe sobre os programas para a formação inicial e de aperfeiçoamento.

A formação inicial é realizada imediatamente após a posse do magistrado, apresenta uma carga horária mínima de 480 horas, que são distribuídas em até 4 meses, devendo o curso ser realizado de modo contínuo, da seguinte forma: 40 horas devem corresponder ao módulo nacional, realizado pela ENFAM; 200 horas devem corresponder ao módulo local, com abordagem do conteúdo programático mínimo delimitado pela ENFAM; 24 horas devem corresponder ao módulo de Direito Eleitoral. As horas restantes são destinadas para as atividades práticas supervisionadas (Resolução ENFAM, 2016).

A organização dos componentes curriculares está estruturada em dois módulos: um nacional e outro local. Essa circunstância favorece que especificidades locais estejam contempladas no conteúdo programático. Esse aspecto é considerado significativo em vista do amplo território brasileiro, com as mais diversas características regionais, a partir de vários fatores. Além do curso de formação inicial, a exemplo do que ocorre na ENM, a formação e o aperfeiçoamento da magistratura brasileira também ocorrem por meio de programas de Formação Continuada e de Formação de Formadores.

Ao longo das falas, as participantes enfatizaram a relevância da Escola enquanto estrutura pensada para integrar a estrutura do sistema de Justiça francês. Essa percepção foi compartilhada, principalmente, nas narrativas destinadas à descrição do espaço escolar e demais locais em que se desenvolvem as ações educativas. Outro aspecto que lhes chamou atenção foi a possibilidade dos magistrados que atuam como docentes poderem ser dispensados das atividades jurisdicionais para se dedicar exclusivamente à Escola. Nesse caso, esses magistrados-docentes não exercem a jurisdição durante o período em que estão destinados à ENM e passam a integrar o corpo docente da Escola.

Quanto ao espaço reservado à escola, E1 e E2 descreveram algumas particularidades das duas sedes em que estudaram. Ao contar como foi a experiência em Paris e Bordeaux, constatou-se que a unidade de Paris foi percebida como um casarão mais antigo, funcional, adaptado para atividades educacionais. As entrevistadas apresentaram algumas informações sobre como se sentiram no local, enfatizando a proximidade da localização da Escola com referenciais históricos importantes como a *Notre-Dame* e a *Sacré-Coeur*, conforme segue transcrito:

São aqueles prédios muito antigos e a Escola fica bem próxima da *Sacré-Cœur*<sup>5</sup>. Então é uma sensação muito gostosa. [...] você entra naquele portal gigante e você fica lá dentro e ouve o sino da *Sacré-Cœur*, então é uma mistura de sonho e de curiosidade para saber como é a Escola e como que seriam desenvolvidas aquelas duas semanas. Como seriam desenvolvidas as atividades naquelas duas semanas? Eu tinha um pouco de ansiedade. Foi assim que eu me senti no primeiro dia da chegada (E1, 2021).

[...] eu fui para a Escola, em Paris, e é muito interessante, porque a escola fica na *rive gauche*. Ela fica muito pertinho da *Notre-Dame*. Então a gente chega na escola, e a gente, assim, acompanha tudo o que está acontecendo na cidade. Chega a ouvir o sino tocando, de tempos em tempos [...] E as salas de aula são pequenas, não são salas grandes, eu não vi nenhum auditório. É um casarão antigo, bem antigo. A gente ouve a madeira assim [...] a gente caminha e ouve a madeira, não tem nada assim, de especial, do ponto de vista de decoração, é bem funcional e não tem uma preocupação maior com decoração [...] (E2, 2021).

Sobre a sede em Bordeaux, foi mencionado que as salas de aula tinham mais a aparência de uma escola. Destacou-se também que havia preocupação com a preservação da cultura e com a história. Além disso, E1 ressaltou o cuidado com o preparo do ambiente para receber os alunos, visto que, em Bordeaux, são ofertados os Cursos de Formação Inicial, com duração de trinta e um meses, sendo certo que os estudantes permanecerão na Escola por um tempo mínimo expressivo:

Só que em Bordeaux é diferente, é uma cidade litorânea, é litoral. Então, como eu posso dizer? Eles mantêm a tradição, com muito cuidado, se preocupam muito com isso. Inclusive, na Escola, bem na frente tem um tipo de uma torre. Nós fomos nessa torre, subimos uma escada em caracol e lá em cima (risos) dessa torre tinha uma sala, um auditório. É um auditório, lá dentro na torre! Então eles contaram a história da torre [...] Que aquilo era algo que ficou, com

---

<sup>5</sup> A Basílica de *Sacré Coeur* está localizada mais ao norte da cidade de Paris, na região Montmartre.

o tempo, e que aquilo era uma espécie de quartel, eles explicaram e então eles traziam sempre a história junto, integrando a gente. Essa foi a integração lá em Bordeaux e esta foi a história que eles trouxeram. E o interessante é que há o contraste, porque eles cuidam muito desta questão histórica, mas, por exemplo, as salas de audiências que eles foram levar a gente, que é fora da escola, é uma coisa assim totalmente futurística (E1, 2021).

Quanto ao modelo teórico-metodológico, percebeu-se, a partir dos relatos, a efetiva preocupação da Escola em compartilhar suas concepções educacionais. E1 mencionou que o primeiro tema trabalhado foi a Educação para adultos. Ao detalhar a experiência, enfatizou que “[...] isso muda toda a abordagem, inclusive da avaliação e dos feedbacks, que eles chamam de *debriefing*. Toda atividade deve ser dialógica, para que haja essa percepção de como esse aluno está percebendo a atividade”. Na sequência, acrescentou que “[...] eles já entram falando da questão da Educação de adultos. Não citam Paulo Freire. Não lembro de ter citado em momento algum. Eles indicaram várias literaturas, várias deles mesmo, própria deles” (E1, 2021).

E2 deu enfoque à abordagem humanista das estratégias utilizadas, conforme segue transcrito: “[...] uma preocupação humanista muito grande, tem uma preocupação com trazer a ética para dentro da formação de maneira muito forte” (E2, 2021). Ao concluir sua reflexão, explicou: “Quando eu falo em ética, eu estou falando sobre discutir o papel do magistrado, até onde vai [...] ter espaço para discutir o ser humano mesmo” (E2, 2021).

Além disso, percebeu-se que, na ENM, é dada muita relevância à produção e à disseminação do conhecimento. Foi mencionado que a Escola francesa mantém algumas revistas, com o intuito de socializar o conhecimento desenvolvido na Escola. Outro procedimento metodológico verificado foi a alternância entre a Escola e a atuação, isto é, a teoria e a prática. Sobre esse aspecto, foi mencionado que “[...] isso ficou evidente no nosso curso também. Nós tínhamos o curso ali dentro da sala de aula, mas eles também nos levaram para fora. Eles nos levaram para salas de audiências, em um prédio próximo” (E1, 2021).

As entrevistadas experimentaram a proposta de formação empregada nos Cursos de Formação Inicial e Continuada de magistrados. Em Paris, foram trabalhados alguns conteúdos, iniciando com a Educação para adultos, passando por algumas diretrizes, as metodologias ativas, a alternância entre teoria e prática e o foco nos feedbacks. Em Bordeaux, alguns temas trabalhados em Paris foram retomados de uma forma mais prática, com foco nas atividades de observação de audiências, vivência em audiências simuladas e estudos de campo. O estudo de campo consistiu em conhecer o contexto profissional dos diferentes agentes envolvidos na prestação jurisdicional. Em Bordeaux, trabalhou-se sempre em dois professores. Em Paris, foi apenas um professor.

De acordo com as experiências compartilhadas, a Escola francesa tem grande foco em simulações, que são organizadas em três tempos: primeiro, em sala aula, por meio de estudos de casos, simulações e *feedbacks*; depois, nas salas de audiências, quando são simuladas audiências dentro de um ambiente real; por fim, a prática do estágio em casos concretos, em situações reais.

Primeiro dentro de sala de aulas, em cima de casos criados, casos didáticos. Então eles fazem essas simulações. Dedicam-se, depois, a um grande tempo para *debriefing*, onde eles, em cima da experiência que os alunos tiveram, eles vão buscando os fundamentos. E a aula mesmo se dá em cima dessa vivência. Então esse seria o primeiro passo, dentro de sala de aula. Então depois eles saem da escola, e vão nessas salas de audiências nas proximidades e na verdade eles vivenciam ali, eles simulam audiências, mas num espaço real. E depois eles passam pela prática de estágio em situação real. Então, veja, essa é a ideia deles. Sempre trazendo de forma gradual o aprendizado. Então eles voltam sempre aos conteúdos de forma mais aprofundada (E1, 2021).

A valorização do ensino por competências esteve presente nas falas das duas participantes. Segundo E1, no modelo francês, é dedicada muita atenção às dimensões do saber, saber fazer e saber ser. Quanto ao saber fazer, foi ressaltado que são empregadas as metodologias ativas. Também foi comentado sobre a adoção dos métodos expositivo e interrogativo, em sala de aula. E2 apresentou o conceito de competências adotado na ENM: “[...] competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, de buscar conhecimentos contextuais, informações do contexto para resolver problemas em situações inesperadas. Situações diferentes daquelas que ele está acostumado a resolver” (E2, 2021).

E2 estabeleceu uma comparação entre as concepções de competência segundo o modelo francês e o americano.

A diferença entre a escola francesa para a escola americana, quando fala de competência, é que competência francesa é resolver o problema na prática. A competência para a escola americana é o próprio saber ser, saber fazer, saber teórico, conceitual. Eles acham que se eu treinar a pessoa, vou lá e treino, treino, treino [...] para ela fazer uma determinada habilidade ela é competente. Não, ela vai ser competente se na hora que for precisar usar aquela habilidade, ela conseguir desempenhar adequadamente aquela tarefa. Isso é ser competente na escola francesa. Então, o conceito de problematização vem junto com o conceito de formação por competência (E2, 2021).

Ao relacionar o emprego de metodologias ativas para o desenvolvimento da aprendizagem, E1 mencionou que “[...] eles colocam a pessoa para agir, sempre dentro de um propósito bem estruturado. E sempre depois de alguma atividade tem esse momento de discussão sobre ela” (E1, 2021). Sobre as estratégias metodológicas, E1 ressaltou o cuidado com o planejamento educacional. Quando perguntada, recordou que recebiam instruções muito detalhadas sobre o que seria feito, ficando muito claros os objetivos pretendidos. Sobre o planejamento, foi explicado que, na ENM, o planejamento educacional recebe o nome de ‘engenharias’.

Quanto ao modelo de planejamento por engenharias, foi relatado que essa proposta de planejamento educacional é estruturada em vários níveis. Em síntese, existe a engenharia de direção, que trabalha a dimensão estratégica do curso. É representada pela gestão da Escola, a quem compete esse plano diretor. Depois de definidas essas estratégias macro, existe a engenharia de formação, que analisa as necessidades de capacitação, desenvolve os programas e os planos de formação. Após, vem a engenharia pedagógica, que conta com a participação dos formadores envolvidos na atividade docente. Outra engenharia é a engenharia de aprendizagem, que corresponde aos tutores que trabalham nos estágios e que cuidam justamente da construção das competências individuais em estágio. E, por último, tem a engenharia da comunicação, que cuida dos aspectos da comunicação, no sentido de valorizar e divulgar a produção do conhecimento da Escola.

Com relação aos procedimentos metodológicos, aos conceitos e aos referenciais teóricos adotados pela escola francesa, é possível notar que a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – ENFAM reproduz alguns aspectos do modelo francês. Em geral, ao longo das entrevistas, foram apontados como principais avanços do modelo brasileiro a atual carga horária do Curso de Formação Inicial, com 480 horas-aula, a adoção da concepção do ensino por competências, conforme o modelo adotado pela Escola francesa e o desenvolvimento da aprendizagem com base na alternância da teoria com a prática.

Em outro vértice, as entrevistadas indicaram que existem pontos a serem melhorados, em termos de formação inicial: uma opção levantada por uma delas consistiu no fracionamento da carga horária, buscando introduzir a própria atividade jurisdicional no processo formativo. Segundo essa perspectiva, abrir-se-ia espaço para que a aprendizagem valorizasse a experiência que a pessoa já teve em exercício, propiciando momentos de ação, reflexão sobre a ação e voltar para ação.

Outro ponto levantado por elas relaciona-se com a ausência da definição das competências presentes na atividade do magistrado. Foi cogitado, por uma delas, sobre a possibilidade de desenvolver uma matriz de competências próprias da magistratura com o intuito de auxiliar na definição dos cursos necessários para a formação inicial e continuada, bem como nos processos seletivos e de vitaliciamento, buscando conferir mais objetividade em relação aos critérios de avaliação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O surgimento das escolas destinadas à formação e ao preparo de magistrados decorreu das transformações sócio-históricas, observadas especialmente a partir dos desdobramentos da Segunda Guerra Mundial e da realização do Primeiro Congresso Internacional de Magistrados, em 1958, na cidade de Roma.

Neste estudo, buscou-se realizar a produção de dados e a análise das informações levantadas, com o objetivo de melhor compreender a origem, a estrutura, o funcionamento e a cultura escolar que envolve a *École Nationale de la Magistrature* – ENM, apontada como uma das principais inspirações da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – ENFAM.

Dentre esses desdobramentos, é importante, inicialmente, ressaltar que a forma como os Estados brasileiro e francês organizam seus sistemas de Justiça apresenta diferenças marcantes. Essas distinções moldaram a maneira como a atividade jurisdicional é exercida em cada um desses países, de acordo com o grau de maior ou menor margem de atuação do Judiciário. Essa comparação é importante quando analisada sob a perspectiva da formação profissional de juízes e do contexto da realidade em que a jurisdição será exercitada. Nesse ponto, desperta atenção o fato de a Escola oficial de formação para a magistratura francesa estar vinculada ao Poder Executivo, por intermédio do Ministério da Justiça. A partir dos relatos coletados em entrevista, foi possível notar que essa diferença é perceptível e reflete o modo como o Poder Executivo francês interfere no contexto da formação de magistrados. Com isso, percebeu-se que juízes franceses e brasileiros são preparados para exercer a jurisdição em ambientes institucionais diferentes. Enquanto no Brasil as Escolas oficiais funcionam no âmbito do Poder Judiciário, na França a formação para o exercício da jurisdição ocorre pelo Poder Executivo, por intermédio do Ministério da Justiça.

Quanto aos sujeitos envolvidos, também foi possível constatar diferenças relevantes. Com relação aos requisitos de admissão adotados pelos modelos de formação estudados, verificou-se que ambos utilizam estratégias rigorosas de seleção de candidatos. Na França, o processo seletivo envolve uma sequência de provas de conhecimentos escritos e orais e prova de aptidão física. Não existe a obrigatoriedade de formação acadêmica no Curso de Direito, podendo ser diplomado em outros cursos do ensino superior.

No Brasil, por sua vez, o ingresso na carreira da magistratura ocorre mediante a aprovação em concurso público de provas e títulos, organizado pelo Tribunal em que se pretende atuar. A inscrição no processo seletivo é restrita a bacharéis em Direito, os quais deverão contar com, no mínimo, três anos de atividade jurídica devidamente comprovada, conforme estabelece o artigo 93, inciso I, da Constituição Federal (Constituição..., 1988).

Como se pode perceber, ao admitir candidatos de diferentes campos do saber, o modelo francês possibilita a formação de magistrados com diferentes origens e experiências de vida. Essa particularidade evidencia um cenário de construção da aprendizagem multifacetado, com oportunidades e conhecimentos advindos de fontes e naturezas diversificadas. Certamente, ao longo do processo formativo e da trajetória profissional, essa característica contribuirá significativamente para o aprimoramento da capacidade de leitura de mundo, a partir de uma abordagem mais apurada e complexa da realidade, sobretudo, em vista do ambiente multidisciplinar em que se articulam os diferentes olhares.

Outro aspecto importante diz respeito à organização dos percursos formativos. Enquanto o curso de formação inicial francês apresenta a duração de 31 meses, isto é, aproximadamente 2 anos e 6 meses, a ENFAM estabelece que as Escolas Judiciais e da Magistratura devem cumprir a carga horária de 480 horas-aula, as quais devem ser ofertadas em até 4 meses.

Com relação à estruturação do currículo, o modelo francês e o brasileiro apresentam uma configuração comum. Essencialmente, os programas de formação estão organizados em formação inicial, formação continuada e formação de formadores.

Cumprido ressaltar que, na França, a ENM é responsável pela formação de todo magistrado francês. Isso significa dizer que o ingresso na carreira da magistratura ocorre por meio do curso de formação inicial promovido pela Escola oficial da França, a ENM. Ou seja, caso o candidato obtenha êxito na formação, ingressará na carreira da magistratura. O espaço ocupado pela ENM apresenta uma estrutura enxuta, contando com apenas duas sedes: uma em Bordeaux, responsável pela formação inicial; e outra em Paris, incumbida principalmente da formação continuada e de estrangeiros. Com base nas entrevistas, foi apurado que, nesses espaços escolares, existe uma grande preocupação com a tradição, a preservação do passado e a valorização da cultura francesa.

No Brasil, o ingresso na carreira ocorre por meio da aprovação em concurso público de provas e títulos, conforme já destacado. Após o ingresso na carreira, o magistrado recém-empossado é encaminhado para o curso de formação inicial, ofertado pela Escola oficial mantida pelo Tribunal que organizou o processo seletivo. Cada Tribunal possui uma Escola encarregada pela formação dos seus magistrados. Essas Escolas são orientadas e fiscalizadas pela Escola Nacional, a ENFAM.

Quanto aos pontos de convergência, as narrativas apresentadas pelas duas participantes confirmaram que as práticas, os conceitos fundamentais, os procedimentos metodológicos, a avaliação e os principais referenciais teóricos franceses são similares aos das Escolas brasileiras.

Desse modo, basicamente, ambos os modelos compreendem a Educação como um processo dialético e que a construção do conhecimento decorre da ação-reflexão-ação, com apoio na articulação da teoria com a prática e nas experiências de vida. Além

disso, os dois modelos defendem a utilização de metodologias ativas para o desenvolvimento da aprendizagem e adotam a concepção de ensino por competência.

Naturalmente, as práticas educativas são voltadas para o contexto da formação profissional e apresentam como ponto de partida a atividade jurisdicional.

O planejamento educacional e a concepção de ensino por competência foram muito destacados por ambas as entrevistadas. Com base na análise desses relatos, dos documentos institucionais da ENFAM e das fontes bibliográficas e disponíveis no site da ENM foi constatado que os principais referenciais teóricos utilizados pela Escola francesa e Escolas brasileiras são Le Boterf (2003) e Zarifian (2001). Essencialmente, esses autores sustentam que a concepção de competência se vincula com a capacidade de agir resolvendo problemas, em contextos reais, novos ou não previstos. Em resumo, consiste na capacidade de mobilizar conhecimentos criando saberes a partir da prática em situações reais. Não foi possível, contudo, apurar se essas concepções mantidas nos discursos das instituições estudadas correspondem às práticas aplicadas nesses estabelecimentos, em especial, com relação ao curso de formação inicial para a magistratura, abrindo, portanto, espaço para essa investigação.

Desse modo, considerando o presente estudo, conclui-se que, embora as Escolas brasileiras utilizem como fonte de inspiração os principais conceitos, procedimentos metodológicos e referenciais teóricos adotados pela Escola Nacional da Magistratura francesa – ENM, a estruturação dos respectivos processos formativos e os reflexos nos sistemas de Justiça, em cada um dos modelos estudados, apresentam configurações significativamente distintas.

## REFERÊNCIAS

Bacellar, R. P. (2016). *Administração judiciária: com justiça*. Curitiba, PR: InterSaberes.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (Luís Antero Reto, trad.). São Paulo, SP: Edições 70.

Bittencourt, E. M. (1966). *O juiz: estudos e notas sobre a carreira, função e personalidade do magistrado contemporâneo*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Jurídica Universitária.

Bloch, M. (2001). *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

- Bossier, F. L. (2020). Estudo comparado: tribunais superiores do Brasil e da França. *Revista CNJ*, (1), 75-93. Recuperado de: <https://www.cnj.jus.br/ojs/index.php/revista-cnj/article/view/88>
- Brasil. Superior Tribunal de Justiça. (2008). *Bibliografia básica para o ensino e pesquisa nas escolas de magistratura*. Brasília, DF: ENFAM. Recuperado de: <https://www.stj.jus.br/publicacaoinstitucional/index.php/SubEnfam/article/view/3279/3221>
- Burke, P. (2005). *O que é história cultural?* (Sérgio Góes de Paula, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Emenda constitucional nº 7, de 13 de abril de 1977. (1977). Incorpora ao texto da Constituição Federal disposições relativas ao Poder Judiciário. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc\\_anterior1988/emc07-77.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc07-77.htm)
- Emenda constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004. (2004). Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, acrescenta os arts. 103-A, 103B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc45.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc45.htm)
- 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 em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, (1), 9-43. Recuperado de:  
<http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273/281>

Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Recuperado de:  
<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>.

Lima, I. F. B. (2013). *A política de formação de juízes para a pós-modernidade: o modelo da Escola da Magistratura do Estado de Rondônia* (Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.

Nosella, P., & Buffa, E. (2008). Instituições escolares: por que e como pesquisar. In A. V. Santos, & A. Vechia. *Cultura escolar e história das práticas pedagógicas* (p. 15-32). Curitiba, PR: UTP.

Ramos, L. L. P. (2017). *O Tribunal é uma escola! Uma análise da formação inicial dos juízes do trabalho na Escola Judicial 1* (Dissertação de Mestrado em Sociologia e Direito). Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

Resolução ENFAM nº 2, de 8 de junho de 2016. (2016). 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. *Diário da Justiça Eletrônico*. Recuperado de:  
[http://ejurr.tjrr.jus.br/images/legislacao/Res\\_2\\_2016\\_enfam\\_Atualizado2-1-1.pdf](http://ejurr.tjrr.jus.br/images/legislacao/Res_2_2016_enfam_Atualizado2-1-1.pdf)

Resolução ENFAM nº 7, de 8 de agosto de 2019. (2019). Aprova o Projeto Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira – Enfam. *Diário da Justiça Eletrônico*. Recuperado de: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/133159>.

Teixeira, S. F. (1999). *O juiz: seleção e formação do magistrado no mundo contemporâneo*. Belo Horizonte, MG: Del Rey.

Thompson, P. (1998). *A voz do passado* (Lólio Lourenço de Oliveira, trad., 2a ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.

Vieira, A. M. D. P. (2015). A história cultural e as fontes de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line*, (61), 367-378. Recuperado de: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640533/8092>

Viñao-Frago, A. (1995). Historia de la educación y historia cultural - posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, (0), 63-82. Recuperado de: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0\\_06\\_ANTONIO%20VINAO\\_FRAGO.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINAO_FRAGO.pdf)

Zarifian, P. (2001). *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo, SP: Atlas.

.

**ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA** é licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná e bacharel em Direito pela Universidade Federal do Paraná. Possui diversos cursos de especialização na área do Direito e da Educação. É mestre em Gestão de Instituições de Educação Superior pela Universidade Tuiuti do Paraná e mestre e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Docente pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná na linha História e Políticas da Educação.

**E-mail:** [alboni@alboni.com](mailto:alboni@alboni.com)

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

**MICHELLE ARIANE DE LIMA SEABRA** é bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Atua como servidora do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná.

**E-mail:** [mihseabra@hotmail.com](mailto:mihseabra@hotmail.com)

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

**Recebido em:** 17.02.2022

**Aprovado em:** 18.01.2023

**Publicado em:** 04.06.2023

**Editor-associado responsável:**

Raquel Discini de Campos (UFU)

E-mail: [raqueldiscini@uol.com.br](mailto:raqueldiscini@uol.com.br)

<https://orcid.org/0000-0001-5031-3054>

**Rodadas de avaliação:**

R1: três convites; uma avaliação recebida.

R2: dois convites; uma avaliação recebida.

**Como citar este artigo:**

Vieira, A. M. D. P., & Seabra, M. A. L. A Escola Nacional da Magistratura francesa e as Escolas de Formação de Magistrados brasileiras: aspectos histórico-educacionais. *Revista Brasileira de História da Educação*, 23. DOI:

<https://doi.org/10.4025/rbhe.v23.2023.e279>

**FINANCIAMENTO:**

A RBHE conta com apoio da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e do Programa Editorial (Chamada Nº 12/2022) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

**LICENCIAMENTO:**

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).

