



PODER JUDICIÁRIO  
**JUSTIÇA FEDERAL**  
CONSELHO DA JUSTIÇA FEDERAL

**RESOLUÇÃO Nº CJF-RES-2016/00432 de 13 de dezembro de 2016**

Dispõe sobre o Projeto Político-Pedagógico para Capacitação e Desenvolvimento dos servidores do Conselho e da Justiça Federal de primeiro e segundo graus.

**A PRESIDENTE DO CONSELHO DA JUSTIÇA FEDERAL**, no uso de suas atribuições legais, e

CONSIDERANDO a competência do Conselho da Justiça Federal como órgão central do sistema da Justiça Federal, estabelecida no art. 105, parágrafo único, da Constituição Federal;

CONSIDERANDO o disposto nos arts. 3º e 4º e no inciso II do art. 8º da Lei n. 11.798, de 29 de outubro de 2008;

CONSIDERANDO o disposto no art. 10 da Lei n. 11.416, de 15 de dezembro de 2006;

CONSIDERANDO a Resolução CNJ n. 192, de 8 de maio de 2014, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores do Poder Judiciário;

CONSIDERANDO a necessidade de atualizar o Projeto Político-Pedagógico para Capacitação e Desenvolvimento dos servidores da Justiça Federal;

CONSIDERANDO o decidido no Processo n. CJF-PPN-2016/00021, aprovado na sessão realizada em 12 de dezembro de 2016,

**RESOLVE:**

Art. 1º Aprovar o Projeto Político-Pedagógico para Capacitação e Desenvolvimento dos servidores do Conselho e da Justiça Federal de primeiro e segundo graus, conforme anexo.

Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

  
MINISTRA LAURITA VAZ

ANEXO



JUSTIÇA FEDERAL

## **Projeto Político-Pedagógico**

**para capacitação e desenvolvimento dos  
servidores do Conselho e da Justiça Federal de  
primeiro e segundo graus**

setembro/2016

A handwritten signature in blue ink is located to the right of the date. The signature is stylized and appears to be a personal name.

## Sumário

<b>1. Apresentação</b> .....	3
<b>2. Objetivos do Projeto Político-Pedagógico</b> .....	3
<b>3. Educação e Trabalho na Justiça Federal</b> .....	4
3.1 Histórico da Educação Corporativa .....	4
3.2 Transformações sociais e na organização do trabalho .....	6
3.3 Mudança organizacional e demanda por novas competências.....	9
3.4 Um novo paradigma de educação no trabalho .....	10
3.5 A sustentabilidade e a educação no trabalho na Justiça Federal.....	11
<b>4. Os fundamentos: a concepção de conhecimento</b> .....	12
4.1 A produção do conhecimento .....	12
4.2 A concepção de competência .....	13
4.3 A concepção de aprendizagem e a prática docente .....	15
<b>4.4 Os princípios pedagógicos</b> .....	18
4.4.1 Relacionar parte e totalidade.....	18
4.4.2 Relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade .....	18
4.4.3 Relação entre teoria e prática.....	18
<b>5. Concepção metodológica</b> .....	19
<b>6. Planejamento e desenvolvimento de soluções educacionais</b> .....	19
6.1 Identificação de necessidades.....	20
6.2 Desenvolvimento e implementação de soluções educacionais .....	21
6.3 Avaliação das soluções educacionais .....	21
6.3.1 Avaliação de aprendizagem.....	23
6.3.2 Avaliação de reação .....	24
6.3.3 Avaliação de impacto .....	25
<b>7. Referências Bibliográficas</b> .....	26

## **1. Apresentação**

Este Projeto Político-Pedagógico - PPP expressa os pressupostos e os princípios epistemológicos e pedagógicos que orientarão o conjunto das ações educativas, presenciais e a distância, desenvolvidas no âmbito da Justiça Federal. Tais pressupostos e princípios serão observados na proposição e implementação de todas as soluções educacionais voltadas para o desenvolvimento de competências dos servidores, tanto com instrutoria interna como externa.

A elaboração do documento considerou as especificidades da Justiça Federal, como segmento do Poder Judiciário, e os desafios a serem enfrentados no cumprimento da sua missão, relacionados à prestação jurisdicional célere, segura e acessível ao cidadão.

Nesse sentido, o PPP da Justiça Federal alinha-se às tendências de mudanças institucionais, que visam ao atendimento dos anseios sociais, por meio de melhorias de gestão e da promoção de um ambiente de trabalho em que o ser humano seja valorizado e reconhecido em suas potencialidades, necessidades e diferenças.

## **2. Objetivos do Projeto Político-Pedagógico**

O Projeto Político-Pedagógico da Justiça Federal objetiva nortear a formação continuada de servidores, para uma atuação profissional e social produtiva, responsável e sustentável, por meio de abordagem interdisciplinar, que privilegia o protagonismo do educando na construção do conhecimento e busca, no cotidiano do trabalho, os insumos para o processo de aprendizagem.

Em sentido mais estrito, objetiva-se que os servidores desenvolvam as competências necessárias para que a Justiça Federal faça a entrega jurisdicional de forma célere e com qualidade, cumprindo sua missão institucional.

### 3. Educação e Trabalho na Justiça Federal

#### 3.1 Histórico da Educação Corporativa

O Conselho da Justiça Federal, como órgão central dos sistemas organizacionais da Justiça Federal, por meio de suas unidades administrativas, atua no sentido de coordenar nacionalmente as diversas temáticas e projetos, buscando alinhamento e uniformização dos processos de trabalho e respectivas metodologias/tecnologias, em prol de uma gestão otimizada dos recursos para cumprimento da missão institucional.

O Centro de Estudos Judiciários - CEJ, órgão do Conselho da Justiça Federal, que atua como unidade central do processo de ensino-aprendizagem da Justiça Federal, desde a sua criação, no ano de 1989, tem-se tornado centro de estudo e fomento de metodologias e tecnologias de educação, de forma integrada com os tribunais regionais federais e suas seccionais.

Na década de 1990, o CEJ e as áreas de gestão de pessoas da Justiça Federal, então denominadas “unidades de recursos humanos”, davam os primeiros passos para se organizar como unidades sistêmicas, e assim iniciavam estudos na temática da educação organizacional, apoiados pela *expertise* de renomadas instituições e de universidades federais.

Nessa época, o objeto de estudo concentrava-se nas metodologias de Levantamento de Necessidades de Treinamento (LNT) e de avaliação das ações educacionais. Os levantamentos priorizavam as necessidades dos servidores, com pouca participação dos gestores na identificação das demandas, sem considerar as necessidades dos processos de trabalho e a missão da instituição. As metodologias de avaliação, por sua vez, priorizavam a reação dos treinandos às ações ao término dos cursos. Da mesma forma, consideravam a pessoa, sem abranger a aplicabilidade no trabalho.

O esforço consistia em elaborar metodologias de LNT e de avaliação unificadas, visando obter, como produto, catálogos de curso dos tribunais, que, por sua vez, davam subsídios para a elaboração de uma programação nacional. O trabalho envolvia a capacitação dos gestores e técnicos de recursos humanos e uma agenda de reuniões que buscava consensuar um modelo nacional de diagnóstico de demandas e avaliação.

Pautado nessa dinâmica coletiva, o CEJ, junto com a Justiça Federal,

apoiado por consultorias e/ou parcerias com outras instituições, ia aprofundando os estudos e ampliando a fonte da demanda. Constatava-se que não bastava ouvir só o servidor e/ou o gestor, mas atuar na inter-relação “gestor-servidor-trabalho-instituição-jurisdicionado”. Percebia-se que os LNTs (focados no saber, na tarefa e no cargo) e as avaliações de reação (centradas nos conhecimentos, na didática do professor e na organização da instrução) já não davam conta da abrangência vislumbrada. Assim, na primeira década dos anos 2000, a gestão por competências foi apresentada aos profissionais da Justiça Federal como resposta à limitação presente.

Buscou-se trazer esta nova lógica para o desenvolvimento de pessoas, uma vez que ampliava a abordagem do “saber” para “o saber fazer” e “saber ser”, combinando sinergicamente conhecimentos-habilidades-attitudes em um determinado contexto de trabalho, o que exigia a participação ativa dos servidores e gestores na construção do conhecimento.

Para a implementação do modelo, preparou-se uma equipe no CJF para realizar o mapeamento das competências técnicas, bem como as etapas do processo de avaliação das competências, a estrutura dos planos de desenvolvimento dos servidores, e o desenvolvimento de um sistema informatizado para automação do programa. Inicialmente, o modelo de gestão de pessoas baseado em competências foi restrito à função treinamento e desenvolvimento.

Em 2006, sentiu-se a necessidade de definição dos fundamentos para subsidiar um programa nacional que assegurasse um permanente processo de acompanhamento, avaliação, correção de rumos e evolução, bem como a formação continuada dos principais agentes de mudança: os gestores-educadores e as equipe de T&D. Assim, em mais uma ação conjunta entre o CEJ, os tribunais e seccionais, foi elaborado um Projeto Político Pedagógico – PPP.

Essa primeira versão do PPP foi fruto da construção participativa dos membros do Comitê Técnico-Operativo, representantes do CJF, dos tribunais regionais federais e das seções judiciárias. A própria construção do projeto foi um processo de formação, e a ampla participação de todos os interessados foi de suma importância na medida em que promoveu a reflexão sobre os objetivos e desafios do PPP, os papéis e as competências dos gestores-educadores e das

equipes de T&D da Justiça Federal.

Desde 2008, foram elaborados três Planos Nacionais de Capacitação (PNC 2008/2009, 2012/2013 e 2015/2016), visando apresentar as bases políticas, metodológicas e operacionais para formação, aprimoramento e especialização dos servidores da Justiça Federal. Paralelamente, aconteceram o Encontro de Educação Corporativa da Justiça Federal em abril de 2012, cursos específicos sobre a área de educação, reuniões de trabalho, discussões em fóruns, *benchmarking*, dentre outras ações conjuntas.

No ano de 2013, foi elaborado o documento “Fundamentos de Educação Corporativa”, em ação conjunta do Conselho da Justiça Federal, por meio do Centro de Estudos Judiciários, e das áreas de gestão de pessoas e de capacitação das cinco regiões da Justiça Federal.

Como resultado de toda essa experiência, e, a partir do trabalho realizado na 4ª Região, tem-se firmado uma concepção de prática pedagógica baseada na abordagem de competências e gestão de pessoas, apresentada por Kuenzer (2003), que amplia o conceito, considerando a centralidade dos processos de trabalho, a integração entre teoria e prática, o protagonismo do educando e os métodos interativos de construção do conhecimento, resgatando, na essência, os princípios estabelecidos no PPP de 2008 e alinhando-se às diretrizes pedagógicas da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – ENFAM, conforme a Resolução n. 11, de 7 de abril de 2015, daquela escola.

### 3.2 Transformações sociais e na organização do trabalho

O marco fundamental da organização da Justiça Federal encontra-se na Constituição Federal de 1988, que extinguiu o Tribunal Federal de Recursos e criou cinco tribunais regionais federais e o Superior Tribunal de Justiça. Além de redefinir estrutura e competências, a nova Constituição posicionou a atuação da Justiça Federal brasileira na perspectiva dos direitos e garantias assegurados pelo Estado Democrático.

Nesse contexto, o Poder Judiciário tornou-se uma arena decisória relevante para amplas demandas sociais, econômicas e políticas represadas pelo regime autoritário e que foram legitimadas na chamada “Constituição

Cidadã”. Assim, sob o impulso da cidadania ativa e da democracia, ocorreu o aumento expressivo da demanda jurisdicional, que passou de aproximadamente 350 mil casos novos, em 1988 (WERNECK VIANNA, 1999, p. 11), para 28,9 milhões, em 2014 (CNJ - Relatório Justiça em Números, 2015).

Especificamente no âmbito da Justiça Federal, os tribunais regionais federais foram instalados em 1989 e, a partir da década de 1990, a estrutura de Primeira Instância foi progressivamente ampliada e interiorizada, no intuito de tornar a justiça mais próxima e acessível ao cidadão. Nessa esteira, a Lei n. 10.259, de 12 de julho de 2001 criou os juizados especiais federais e, mais recentemente, tem-se verificado a evolução dos métodos consensuais de solução de conflitos, os quais consolidaram-se como prática obrigatória pela Lei n. 13.105, de 16 de março de 2015.

Todas essas mudanças de cenário e as novas necessidades, que continuam a surgir das interações sociais, exigem a especialização das competências jurisdicionais e a revisão constante de processos de trabalho e estruturas organizacionais, sendo que o desenvolvimento do processo judicial eletrônico é um fenômeno que tem alterado, de forma significativa, a realidade laboral e da prestação de serviços.

É importante observar que, a partir da década de 1980, os processos de mundialização do capital aceleraram as transformações do trabalho. A reestruturação dos modelos de produção, especialmente com a disseminação do denominado “toyotismo”, e as alterações da base técnica, a partir do maior desenvolvimento da microeletrônica, provocaram mudanças no perfil da força de trabalho, exigindo dos profissionais diferentes qualificações, mais participação e autonomia no impulsionamento do processo produtivo e polivalência no desempenho de funções.

Os novos métodos de gestão, fundados na lógica da máxima produtividade e no alto nível de competitividade, não só intensificaram a carga e o ritmo de trabalho, como trouxeram a necessidade de respostas rápidas, de forma a garantir a adaptação e sobrevivência das empresas dentro de um mercado competitivo e em contínua transformação. Assim, as organizações foram impelidas a criar sistemas educacionais corporativos, voltados ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas e comportamentais específicas, indo além da mera aquisição de conhecimento técnico-instrumental.



Também no Brasil, essas transformações afetaram profundamente a gestão e a organização do trabalho. Os processos de automação e de reestruturação produtiva, associados a novos métodos de gestão, provocaram a eliminação de atividades e postos de trabalho em vários setores da economia, como, por exemplo, no bancário, o qual empregava mais de 1 milhão de trabalhadores em 1986 e passou a ter 497 mil empregados em 1996 (SEGNINI, 1999).

Essa dinâmica de transformações sociais, econômicas, tecnológicas, políticas e culturais da sociedade contemporânea impactaram o Poder Judiciário, tanto no que tange à crescente judicialização dos conflitos, quanto à urgência pela remodelagem da gestão de pessoas, de recursos, dos processos de produção, do conhecimento e da estratégia.

A sociedade passou a exigir mais celeridade, transparência e efetividade na entrega jurisdicional, o que contribuiu para, de um lado, tornar a instituição mais permeável aos valores democráticos e às demandas sociais e, de outro, assumir uma abordagem estratégica e gerencial da jurisdição, com foco em metas e resultados. Inicialmente, ocorreu a recepção de valores, técnicas e métodos gerenciais oriundos da iniciativa privada (focados, via de regra, na racionalidade de mercado), mas, aos poucos, verificou-se o surgimento de uma reflexão acerca das peculiaridades da gestão pública, considerando-se a cultura da instituição e os valores da cidadania e do Estado Democrático.

Na Justiça Federal, o uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação (TICs) - sobretudo com o processo eletrônico - tem, por um lado, gerado mudanças na organização do trabalho e provocado a eliminação de tarefas, o esvaziamento de parte das atribuições dos servidores envolvidos no impulsionamento do processo físico. Por outro lado, verifica-se também o surgimento de novas atividades relacionadas à gestão, à governança e à sustentabilidade. Em razão disso, observam-se impactos abrangentes nas competências necessárias ao atendimento das novas demandas da Justiça Federal, decorrentes do aumento de volume e da complexidade do trabalho.

Em contrapartida, as mudanças de estrutura de cargos não ocorrem na mesma velocidade que a verificada no contexto laboral, com o propósito de permitir melhor adequação do quadro funcional à realidade institucional e às demandas decorrentes do processo de inovação. Dessa forma, a Justiça Federal

depara-se com o desafio de equacionar sua defasagem estrutural, garantir o desenvolvimento das competências essenciais ao seu funcionamento e, ainda, cuidar de questões relacionadas à saúde e ao bem-estar dos servidores, resultantes das mudanças nas relações de trabalho.

Tomando essa realidade como uma das premissas para a formulação de seu planejamento estratégico para o período de 2015 a 2020, a Justiça Federal definiu a gestão de pessoas como um de seus macrodesafios (Resolução n. CJF-RES-2014/00313, de 22 de outubro de 2014, do Conselho da Justiça Federal) e encaminhou a formulação de projetos nacionais na área de saúde no trabalho, no desenvolvimento de novas competências e na adequação da estrutura de cargos às novas demandas.

### 3.3 Mudança organizacional e demanda por novas competências

As mudanças decorrentes da implementação de tecnologias eletrônicas nas áreas jurídica e administrativa simplificaram os procedimentos de trabalho e liberaram uma parcela dos servidores para a realização de atividades analíticas e mais complexas. O conjunto de atividades advindas do crescimento de novas práticas jurídicas, de gestão e de governança, também alterou substancialmente os processos de trabalho e passou a exigir dos servidores o enfrentamento de problemas e desafios, bem como o desenvolvimento de competências cognitivas complexas e de relacionamento.

Some-se a isso a demanda por competência ética e por compromisso político com a qualidade da vida social e produtiva, exigindo-se, cada vez mais, novos comportamentos e a articulação entre práticas individuais e procedimentos coletivos, em que se compartilham responsabilidades, informações, conhecimentos e formas de controle, agora internas ao trabalhador e ao seu grupo, como afirma Kuenzer (2003). Para tanto, é preciso desenvolver o trabalho intelectual, o raciocínio lógico-formal, as capacidades comunicativas e de análise crítica e a criatividade; a compreensão das relações entre as partes e seu contexto, bem como o domínio das ferramentas e dos sistemas associados às inovações tecnológicas.

Nesse sentido, o papel do gestor merece especial atenção, não só porque as novas competências exigem uma gestão capaz de enfrentar esse mundo do trabalho em reformulação, mas também porque requerem que ele assuma uma

função de educador, a fim de desenvolvê-las e promover a reflexão crítica sobre o atual modelo de gestão.

Todo esse contexto, marcado por mudanças rápidas, intensificação do ritmo laboral, aumento da sobrecarga psíquica e da complexidade nas situações de trabalho, trouxe o esgotamento das noções e práticas associadas ao modelo burocrático de recursos humanos e, em particular, das formas tradicionais de capacitação, baseadas na transmissão unilateral do conhecimento e na sua recepção passiva pelos participantes dos cursos.

Essas concepções tornaram-se obsoletas, e sua inépcia para atender às necessidades atuais tem requerido a adoção de abordagens de gestão de pessoas mais flexíveis e abrangentes e, especialmente, uma concepção humanista de educação profissional, inicial e continuada, estruturada em níveis crescentes de complexidade, que privilegie a participação ativa do sujeito na construção do conhecimento e sua aplicação prática, voltada para o cumprimento da missão institucional, sem perder de vista a percepção de sentido e do bem-estar no trabalho.

### 3.4 Um novo paradigma de educação no trabalho

Para viabilizar um ambiente propício à formação de servidores, com as competências necessárias para responder aos desafios atuais da Justiça Federal, é essencial que os processos educativos permitam aos sujeitos transitarem da situação de meros espectadores para a de protagonistas de sua própria formação, a partir de situações intencionais e sistematizadas de aprendizagem, organizadas pelos docentes. Com essa perspectiva, é possível estabelecer, de forma ativa, construtiva e criadora, relações com a ciência, com o conhecimento técnico, e com a cultura; substituir a recepção passiva pela atividade permanente na elaboração de novas sínteses que possibilitem ao sujeito atuar com qualidade e rapidez de resposta; atuar de forma socialmente responsável e tecnicamente bem-feita, de modo a superar os modelos pré-estabelecidos pela criação de novas soluções.

Seguindo esse raciocínio, o desenvolvimento de competências é indissociável da política de gestão de pessoas e de seu contexto organizacional. A gestão por competências é um processo de desenvolvimento contínuo das

peçoas, do contexto de trabalho e das formas de organização, não se restringindo a ações isoladas de capacitação *strictu sensu*. Mais do que isso, o desenvolvimento de competências, individuais e coletivas, só é efetivo quando integrado organicamente a todas as dimensões da política de gestão de pessoas (ingresso, integração, acompanhamento, formação continuada, avaliação de desempenho, comunicação e *feedback*, trabalho em equipe, mediação de conflitos, desenvolvimento gerencial etc.) e à estratégia da organização.

Fundamental, portanto, que os princípios norteadores da educação no trabalho e das políticas de gestão de pessoas estejam em sincronia, a fim de promover o desenvolvimento humano e institucional.

### 3.5 A sustentabilidade e a educação no trabalho na Justiça Federal

A melhoria do desempenho do serviço público é uma medida premente para a inserção do País na economia mundial e para o aperfeiçoamento na gestão dos gastos públicos, considerando a crise fiscal do Estado.

Grande parte da população – e aí se inserem os servidores públicos - não tem consciência dos impactos socioambientais que produzem, portanto é crucial a formação de uma nova cultura institucional para a sustentabilidade nos seus três segmentos – social, econômico e ambiental.

As ações de sustentabilidade devem ser trabalhadas nos cinco eixos temáticos: eficiência dos gastos públicos com uso racional dos recursos naturais e bens públicos; gerenciamento de resíduos; qualidade de vida no ambiente do trabalho; contratações e licitações sustentáveis; e capacitação e aperfeiçoamento dos magistrados, servidores, terceirizados e estagiários em educação socioambiental.

O planejamento estratégico da Justiça Federal destaca, como um dos seus valores, a responsabilidade ambiental e, como um dos seus objetivos estratégicos, o aperfeiçoamento da gestão de custos. Destarte, durante as próximas décadas, as ações educacionais da Justiça Federal darão ênfase na conscientização e na capacitação de seus profissionais sobre a importância da qualidade dos gastos públicos e suas consequências socioambientais, por meio da eliminação do desperdício e da melhoria contínua da gestão dos processos, otimizando a prestação de serviços aos jurisdicionados.

Portanto, a formação e o desenvolvimento dos profissionais da Justiça Federal, com destaque no estímulo à adoção de novos padrões de consumo, no uso racional dos recursos naturais e dos bens públicos, com base no conhecimento dos custos dos serviços executados em cotejamento aos resultados obtidos, devem possibilitar que as decisões organizacionais conduzam à alocação mais eficiente dos recursos públicos, de forma a proporcionar a consolidação da política de sustentabilidade.

#### **4. Os fundamentos: a concepção de conhecimento**

A crescente intelectualização dos processos de trabalho, em face da incorporação de novas tecnologias aos processos produtivos que tornam o trabalho cada vez mais abstrato e complexo, redefine as relações entre trabalho, conhecimento, competências, aprendizagem e método. À medida que tais concepções fundamentam o Projeto Político-Pedagógico, torna-se necessário explicitá-las.

##### **4.1 A produção do conhecimento**

Concebe-se o conhecimento como a reprodução da realidade - das coisas, dos processos, dos fenômenos - no pensamento, por meio da atividade humana, em decorrência do que adquire significado. O conhecimento é inseparável da reflexão sobre a realidade e da atividade prática para transformá-la. Assim, a produção do conhecimento é fruto da relação entre teoria e prática, por meio da atividade humana, resultante das relações entre sujeito e objeto, pensamento e ação, homem e sociedade.

Essa concepção aponta a necessidade de superar o processo educacional enquanto contemplação, absorção passiva de sistemas explicativos complexos desvinculados do movimento da realidade histórico-social. Assim, as ações educacionais contemplarão situações significativas de aprendizagem em que teoria e prática estejam articuladas, quer pelo tratamento de situações concretas da vida laboral do servidor, mediante exemplos, casos, problemas, simulações, laboratórios, jogos, quer pela inserção do aprendiz na prática laboral, por meio de visitas, estágios, vivências e troca de experiências.

## 4.2 A concepção de competência

O conceito de competência, segundo Kuenzer, é a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com eficiência e no tempo adequado, articulando conhecimentos tácitos e científicos, experiências sociais e de trabalho, comportamentos e valores, desejos e motivações, desenvolvidos ao longo das trajetórias de vida em contextos cada vez mais complexos.

Competência, portanto, vincula-se à capacidade de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos, aptidões específicas, cognitivas complexas, comportamentais e habilidades psicofísicas. Assim compreendida, a competência integra três dimensões que se articulam, de forma indissociável, nas práticas profissionais:

- Competências **específicas** referem-se ao **saber fazer**; elas levam em consideração as necessidades dos processos de trabalho;

- Competências **cognitivas complexas** referem-se ao **saber conhecer**; integram as operações mentais que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, as situações, os fenômenos e as pessoas que deseja conhecer;

- Competências **comportamentais** referem-se ao **saber ser** ou **saber conviver**; combinam dimensões tais como o comportamento, a cultura e a identidade, e também a ideia de vontade, ou seja, do engajamento e da motivação; desenvolvem-se nos espaços e momentos de interação e de trocas, nos quais se formam as identidades (DURAND, 1998).

Essa forma de conceber a competência corresponde à corrente francesa, representada por autores como Le Boterf (2003) e Zarifian (2001); os quais associam a competência ao contexto e às condições materiais de trabalho, em que se incluem as práticas coletivas das equipes de trabalho. Como resultado, para que a competência se transforme em desempenho, é necessário que existam condições favoráveis a essa transmutação.

Ao conceber a competência como resultante da integração entre atributos individuais e condições de trabalho, a concepção francesa difere da corrente americana, que entende a competência como resultante apenas de atributos pessoais que lhe permitam realizar um trabalho ou lidar com dada situação (MCCLELLAND, 1973; BOYATIZIS, 1982). Para a corrente francesa, portanto, a

competência é uma combinação de conhecimentos, de práticas, de experiências e de comportamentos que um dado contexto, social, familiar ou de trabalho, necessita. Pode ser identificada, avaliada e desenvolvida (ZARIFIAN, 2001).

Ao se adotar a concepção da corrente americana, cujo foco é o indivíduo como o responsável pelas competências e desempenhos decorrentes, supõe-se que, uma vez identificadas as lacunas de competência, a capacitação será suficiente para supri-las. Já a adoção da corrente francesa, ao ampliar a concepção de competência incluindo as dimensões do contexto e de relações e práticas de equipe, leva ao entendimento de que os projetos pedagógicos, embora necessários para o desenvolvimento de competências, não são suficientes.

Isso porque a existência ou não de condições adequadas de trabalho, tais como equipamentos, ritmo, volume, pressão e condições ergonômicas, podem facilitar ou dificultar o desempenho, mesmo que a competência, potencialmente, exista. Da mesma forma, as práticas coletivas das equipes de trabalho, tais como comprometimento, responsabilidade, cooperação, relacionamento, comunicação, poderão facilitar ou dificultar a realização efetiva das competências, trazendo impactos positivos ou negativos sobre o desempenho individual.

Dessa concepção decorre que, mesmo que o servidor tenha competências potenciais para exercer suas atividades laborais, nem sempre tem condições de exercê-las da forma para a qual está preparado. Isso pode ocorrer por falta de condições materiais e coletivas necessárias à sua efetivação, tais como: excesso de processos, falta de pessoal, pressão, equipamentos e/ou sistemas informatizados inadequados e cultura e clima organizacional desfavoráveis. Não bastam, portanto, somente soluções educacionais; também são necessárias ações de outra ordem, que ofereçam condições de trabalho adequadas.

É necessário, portanto, integrar as ações educacionais às ações de gestão de pessoas, com políticas e programas integrados, de modo a superar as condições de trabalho que dificultam o desempenho pretendido.

### 4.3 A concepção de aprendizagem e a prática docente

Os processos especificamente pedagógicos são intencionais, deliberados, que têm por objetivo promover, em contextos culturais definidos e de modo sistematizado, relações significativas entre o aprendiz e o conhecimento produzido pelos homens em seu processo social e histórico. Ou seja, promover as condições necessárias para que a aprendizagem aconteça.

A partir da concepção de conhecimento adotada, entende-se que a aprendizagem decorre da ação do aluno, nas práticas sociais e produtivas e nas práticas especificamente pedagógicas, cuja finalidade é a capacitação e o desenvolvimento. Desse modo, a aprendizagem só ocorre mediante o protagonismo do aprendiz.

Nos processos pedagógicos mais amplos, a aprendizagem resulta de ações não intencionais, assistemáticas, resultantes das dimensões educativas presentes em todas as experiências de vida social e laboral. Embora essas sejam ações que não detêm o caráter de práticas pedagógicas intencionais, nem por isso são pouco relevantes do ponto de vista da produção do conhecimento.

Nesses processos amplamente pedagógicos, insere-se o conjunto das relações vividas na instituição, a partir das formas de organização e gestão dos processos de trabalho, os quais contêm um projeto educativo que, embora nem sempre explícito, desempenha relevante papel de disciplinamento e de desenvolvimento intelectual e técnico dos profissionais; é a aprendizagem que ocorre no trabalho e nas relações sociais em seu conjunto.

Os servidores, no cotidiano do trabalho, aprendem e ensinam a partir das relações sociais e profissionais que estabelecem. Tais relações serão mais ricas de aprendizagem quanto mais experiências e conhecimentos forem compartilhados, na perspectiva da democratização dos saberes. Nesse processo, também desenvolvem sua própria subjetividade e consciência profissional.

A prática pedagógica deve promover espaços de intercâmbio de experiências, mediante a proposição de estratégias que viabilizem o compartilhamento de aprendizagens, tais como: trabalhos em grupo, oficinas, painéis integrados, fóruns de discussão, estudos de caso e outras que possam ser utilizadas para atingir os objetivos educacionais propostos.



Os processos especificamente pedagógicos são os intencional e sistematicamente desenvolvidos com o objetivo de possibilitar o acesso a conhecimentos, técnicas ou dimensões culturais, produzidos pela sociedade em seu desenvolvimento histórico. Eles têm por finalidade possibilitar a transição do senso comum e dos saberes tácitos originados das experiências empíricas, para o conhecimento científico, de natureza sócio-histórica, cultural e tecnológica.

Para Kuenzer, com base em Vygotski (1984), essa transição não se dá espontaneamente, conferindo à intervenção pedagógica um papel decisivo, ou seja, se o homem é capaz de formular seus conceitos cotidianos espontaneamente, tal não se dá no caso do desenvolvimento de conceitos científicos, que demandam ações especificamente planejadas, e eficazes, para este fim. Portanto, o desenvolvimento das competências complexas, que, em regra, envolve intenção, planejamento, ações voluntárias e deliberadas, depende de processos sistematizados de aprendizagem.

Com base em Vygotski (1984) e Moreira (2011), no contexto desse Projeto Político Pedagógico, a aprendizagem é concebida como o processo e a construção de significados por meio da interação entre o conhecimento novo e algum conhecimento prévio existente na estrutura cognitiva do aprendiz. Havendo interação, ambos os conhecimentos modificam-se: o novo passa a ter significado, é compreendido e passível de aplicação, e é assimilado ao conhecimento prévio, que, por sua vez, adquire novos significados, ficando mais elaborado. O resultado é uma síntese de qualidade superior.

A fim de que a aprendizagem aconteça, cabe ao educador organizar atividades que tenham como ponto de partida os conhecimentos prévios dos servidores-alunos, para, em seguida, construir os novos. Isso implica a sistematização de atividades que partem do conhecido para o novo, da parte para a totalidade, do simples para o complexo. Nesse movimento, os servidores-alunos desenvolvem novos significados, a partir de estruturas cognitivas pré-existentes, que se objetivam em novas formas de pensar, de sentir e de fazer. O docente, portanto, deverá ancorar o conhecimento novo nos conhecimentos e experiências já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Nos processos de formação de servidores, há um rico conjunto de conhecimentos e experiências prévias, decorrentes das trajetórias de vida e de formação profissional e de trabalho de cada um, a ser aproveitado pelo docente

como ponto de partida para introduzir os conhecimentos novos; o docente deverá identificá-los para organizar sua ação pedagógica.

Na concepção adotada, a ação mediadora é fundamental para a concretização da aprendizagem; o docente é o agente que organiza situações significativas de aprendizagem para que o servidor-aluno, pelo seu protagonismo, elabore novas sínteses. Nesse sentido, ensinar é colocar problemas, propor desafios, a partir dos quais seja possível reelaborar conhecimentos e experiências anteriores, quer sejam conceitos científicos, conhecimentos cotidianos (senso comum) ou saberes tácitos. Para tanto, é preciso disponibilizar o amplo acesso a todas as informações que sejam necessárias, por meio de todos os meios disponíveis, orientando para o manuseio destas informações, em termos de localização, interpretação, estabelecimento de relações e interações, as mais ricas e variadas possíveis.

O trajeto pedagógico a ser seguido, a partir desta compreensão, envolve o conhecimento do contexto e do aprendiz, e o percurso metodológico, que pode ser sintetizado pela:

- **problematização:** tem como ponto de partida as relações sociais, laborais e os processos de trabalho;
- **teorização:** definição dos conhecimentos que precisam ser apreendidos para tratar do problema, decidir em que fontes buscá-los e de que forma, articulando trabalho individual e coletivo;
- **formulação de hipóteses:** etapa em que se estimula a criatividade na busca de soluções originais e diversificadas que permitam o exercício da capacidade de decidir a partir da listagem de consequências possíveis envolvendo as dimensões cognitiva, ética e política;
- **proposta de intervenção na realidade:** constitui-se em ponto de partida e de chegada, em um patamar agora superior de compreensão: da realidade caótica e mal desenhada chega-se à realidade compreendida, dissecada, concretizada.

Em síntese, essa abordagem metodológica tem seu fundamento em uma concepção de educação que enfatiza o caráter processual da aprendizagem, a partir da articulação entre teoria e prática, reflexão e ação, a fim de viabilizar transição do senso comum ao conhecimento científico. Esse processo de aprendizado permanente estimula o desenvolvimento de servidores com maior

autonomia, capacidade de resolver problemas e de modificar a realidade na qual estão inseridos.

#### 4.4 Os princípios pedagógicos

Das concepções de competência e de aprendizagem decorrem princípios pedagógicos, que são apresentados a seguir.

##### 4.4.1 Relacionar parte e totalidade

O conhecimento de fatos ou fenômenos é o conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade concreta. Se, para conhecer, é preciso operar uma cisão no todo, isolando temporariamente os fatos, esse processo só ganha sentido quando se reinsere a parte na totalidade, compreendendo as relações que entre elas se estabelecem. Pela análise da parte, atinge-se uma síntese qualitativamente superior do todo; a parte, por sua vez, só pode ser compreendida a partir de suas relações com a totalidade. Parte e totalidade, análise e síntese, são momentos entrelaçados na construção dos conhecimentos.

##### 4.4.2 Relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade

A produção do conhecimento é interdisciplinar. As abordagens fragmentárias da ciência não dão conta da relação entre parte e totalidade, pois concebem o conhecimento como algo a ser ensinado apenas lógico-formalmente em blocos disciplinares, mediante sua apresentação, memorização e repetição segundo uma sequência rigidamente estabelecida. Por isso, é necessário estabelecer, por meio da interdisciplinaridade, a articulação entre os diversos campos do conhecimento e, por extensão, uma visão integrada e multidimensional das práticas sociais, culturais, políticas e produtivas.

##### 4.4.3 Relação entre teoria e prática

A relação entre teoria e prática como fundamento do Projeto Político-Pedagógico significa promover, mediante a alternância entre espaços de aprofundamento teórico e de intervenção prática, uma imersão nas atividades, teoricamente sustentada por práticas pedagógicas sistematizadas. Essa imersão

não objetiva a mera reprodução de práticas já consolidadas ou apenas a reflexão teórica sobre elas; seu objetivo é produzir conhecimento teórico-prático capaz de impulsionar o aprimoramento do trabalho e a mudança organizacional, a fim de contribuir com a missão da Justiça Federal.

A partir desta concepção, há de aprofundar a compreensão das dimensões constituintes do processo de produção do conhecimento em suas relações: a teórica, que se mantém no plano da reflexão, e a prática, que se mantém no plano dos fazeres, e como podem ser desenvolvidas mediante os processos de formação humana.

## **5. Concepção metodológica**

Em síntese, a concepção metodológica acima delineada, que se constrói a partir dos princípios pedagógicos enunciados, implica:

- a) tomar a prática laboral como ponto de partida;
- b) relacionar parte e totalidade;
- c) integrar teoria e prática;
- d) promover o protagonismo do aluno;
- e) trabalhar interdisciplinarmente;
- f) organizar múltiplas atividades;
- g) partir do conhecido, do simples;
- h) chegar às mais abstratas formulações a partir do que tem significado;
- i) utilizar o método científico na solução dos casos concretos;
- j) desenvolver a capacidade de aplicar o aprendido;
- k) promover a educação continuada e a capacidade de aprimorar a formação permanentemente.

## **6. Planejamento e desenvolvimento de soluções educacionais**

Para o planejamento das ações educacionais, será contemplado o atendimento às demandas induzidas e às demandas excepcionais/emergentes.

As demandas induzidas dizem respeito à ação intencional de formação realizada por meio de percursos formativos, elaborados sob a forma de

itinerários construídos a partir dos princípios e fundamentos previstos neste Projeto Político-Pedagógico.

As demandas excepcionais/emergentes são definidas a partir de necessidades no exercício profissional, do surgimento de novas questões a serem enfrentadas pelas instituições em suas diversas unidades e áreas de atuação.

A construção dos itinerários formativos tem por objetivo orientar a organização de ações educativas para desenvolvimento de competências, a partir das necessidades e das perspectivas dos servidores em relação aos objetivos, às ações estratégicas da Justiça Federal, e à política nacional e regional de formação de servidores.

Um itinerário formativo compreende o conjunto das etapas que compõem e organizam o percurso de desenvolvimento de competências em um determinado processo de trabalho, de modo a promover a formação contínua e articulada ao longo da vida laboral. Os itinerários são organizados para contemplar o desenvolvimento das competências do servidor da formação básica à formação em níveis avançados.

Para a construção da proposta de formação, é elaborado um plano de ação, composto por três fases: a identificação de necessidades, o desenvolvimento de soluções educacionais e a avaliação.

### 6.1 Identificação de necessidades

O processo de identificação de necessidades de capacitação deve ser focado na análise dos processos de trabalho do servidor. Para esse levantamento, podem ser utilizadas diversas fontes, tais como:

- especificidades da Justiça Federal – legislação e outras;
- sugestões nas avaliações dos cursos e de outros eventos de formação;
- objetivos estratégicos da Justiça Federal;
- grupos focais para análise dos resultados alcançados, identificação de processos que precisam de melhoria e das competências a serem desenvolvidas;
- levantamento junto às unidades, aos próprios magistrados e servidores, de competências que precisam ser desenvolvidas ou aprimoradas, a partir dos

- processos de trabalho ou da avaliação de desempenho;
- prospecção das necessidades de formação, a partir de estudos das perspectivas futuras;
  - resultado de pesquisas e parcerias interinstitucionais.

## 6.2 Desenvolvimento e implementação de soluções educacionais

O processo de desenvolvimento e implementação de soluções educacionais compreende as ações de:

- aplicação de metodologias de identificação de conhecimentos prévios, sobre os quais serão ancorados os novos conhecimentos, a partir da análise do perfil dos servidores, considerando as trajetórias de formação profissional e de trabalho;
- elaboração dos planejamentos de curso, contemplando os princípios e fundamentos do PPP e os processos de trabalho;
- aplicação de metodologias de seleção de docentes e demais profissionais;
- organização das condições técnicas, logísticas e administrativas para que as ações educacionais possam ocorrer;
- gerenciamento da construção de itinerários formativos.

## 6.3 Avaliação das soluções educacionais

Considerando as concepções de conhecimento, competência e aprendizagem que fundamentam este Projeto Político-Pedagógico, a avaliação, no âmbito do trabalho complexo, é permanente e processual, intrínseca às relações de ensino e aprendizagem, não podendo se reduzir a momentos determinados do trabalho educativo, geralmente circunscritos à análise de um produto final.

Ou seja, o papel docente vincula-se ao acompanhamento da capacidade do servidor aprendiz de aprender interferindo no processo, descobrindo novas dimensões, recriando as intervenções pedagógicas a partir do contexto, de novos aportes teóricos, das interações com o professor e com os colegas.

A avaliação está articulada a uma concepção de conhecimento que analisa os processos formativos do servidor aprendiz em sua capacidade de compreender a complexidade da totalidade a partir da compreensão das partes

e das relações que estabelecem entre si. Trata-se de potencializar os métodos e procedimentos avaliativos, tendo presentes os objetivos da formação.

Tendo em vista essas premissas, concebe-se a avaliação como prática multidisciplinar que, integrando todo o processo pedagógico, objetiva validar as soluções educacionais e seus resultados. Assim compreendida, a avaliação é também o ato de planejar, estabelecer objetivos e verificar seu alcance, envolvendo a tomada de decisões para a melhoria do processo como um todo.

A tomada de decisão deve acompanhar todo o processo de avaliação, possibilitando que se promovam os ajustes necessários para que sejam atingidos os objetivos das soluções educacionais propostas, inclusive os derivados da dinamicidade dos processos educativos em suas relações com as demandas do processo de trabalho.

Tomando por base essa concepção, a avaliação tem por objetivo subsidiar as decisões relativas ao conjunto de atividades formativas que realiza. Para tanto, tais atividades serão acompanhadas e avaliadas continuamente, tendo em vista:

- realização de mudanças que se façam necessárias na prática pedagógica ao longo do percurso formativo, buscando o atingimento dos seus objetivos;
- identificação de necessidades coletivas de educação continuada;
- identificação de pontos de melhoria relativos às diversas dimensões que integram a concepção de competência.

A metodologia de avaliação a ser desenvolvida contemplará as dimensões diagnóstica, formativa e de resultados. Na educação para o trabalho, a concepção de avaliação deve estar de acordo com a proposta pedagógica da instituição, considerando o desenvolvimento de servidores críticos e conscientes, capazes de decidir e transformar a realidade na qual estão inseridos.

A metodologia de avaliação escolhida deve proporcionar a formação desse profissional, atendendo às características da educação de pessoas adultas. O processo de avaliação contempla: avaliação da aprendizagem, avaliação de reação e avaliação de impacto.

### 6.3.1 Avaliação de aprendizagem

A avaliação da aprendizagem vincula-se ao acompanhamento da aprendizagem do servidor, fazendo intervenções pedagógicas no processo, para ampliar as possibilidades de aprendizagem. A avaliação da aprendizagem contempla três dimensões: diagnóstica, formativa e somativa.

#### 6.3.1.1 Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica tem por objetivo identificar os conhecimentos prévios dos participantes da capacitação para orientar as intervenções pedagógicas do docente, com vistas a atender às reais necessidades de formação, às expectativas em termos de conhecimentos, às práticas e aos comportamentos para a realização de atividades laborais nos diferentes processos de trabalho, com qualidade, efetividade, ética e compromisso.

Para a avaliação diagnóstica podem ser utilizados diversos instrumentos para o levantamento dos conhecimentos prévios e das necessidades de aprendizagem dos alunos, que servirão de insumos para ajustes no planejamento da intervenção pedagógica do docente.

#### 6.3.1.2 Avaliação formativa

A avaliação formativa compõe-se de vários procedimentos para identificar a progressão da aprendizagem, dos servidores em formação, nas diferentes dimensões de competência, para realizar adequação das atividades formativas, incluindo novas vivências práticas, com reflexões fundamentadas na teoria, para contribuir para a aprendizagem.

A avaliação formativa fornece informações que subsidiam o processo decisório durante a realização dos cursos, a fim de resolver os problemas identificados.

Para tanto, é necessária a utilização de estratégias que permitam ao docente observar o desempenho dos alunos nas atividades, identificando os pontos fortes na aprendizagem e os que demandam novas intervenções pedagógicas para desenvolver as habilidades ou competências estabelecidas no plano de curso.

São diversas as técnicas que podem ser utilizadas para a avaliação formativa: discussões e construção de soluções para problemas em fóruns de discussão, elaboração de projetos/relatórios, estudo de caso, simulações,



registros reflexivos, entre outros, privilegiando-se sempre as metodologias ativas que permitam a aplicabilidade do conhecimento.

Na avaliação formativa, é fundamental incentivar a autoavaliação para que o servidor em formação possa refletir continuamente sobre os seus progressos no desenvolvimento profissional, e identificar as competências que precisa desenvolver.

#### 6.3.1.3 Avaliação somativa

É uma avaliação predominantemente quantitativa, que tem por objetivo medir os resultados da aprendizagem, e, ao final do processo de ensino e aprendizagem, categorizar em valores, conceitos, lista de habilidades e/ou competências desenvolvidas, para fins de certificação ou promoção, de acordo com os níveis de aproveitamento estabelecidos.

No processo de ensino e aprendizagem, as avaliações qualitativa e quantitativa complementam-se, conforme sugere Demo (2004), pois ambas contribuem para a melhoria da qualidade do ensino.

#### 6.3.2 Avaliação de reação

A avaliação fornece subsídios para decidir sobre as melhorias a serem implementadas nas soluções educacionais. Borges-Andrade (2006) e Borges-Andrade e Pilati (2005) asseveram que as avaliações de reação medem, além da opinião do participante, a satisfação relativa a diversos aspectos da capacitação.

E para Latchem (2015), avaliar a qualidade na educação se refere a: “um modelo de melhoria da qualidade que envolve verificar continuamente as expectativas das partes envolvidas no processo e abordar incessantemente indicadores de qualidade e áreas de interesse.” (p. 328).

Entre os diversos aspectos a serem avaliados para verificar o alcance dos objetivos propostos estão: o desempenho do participante; o planejamento; a aplicabilidade no trabalho; o desempenho do professor/tutor; as estratégias de interação para construção do conhecimento; o suporte da coordenação do curso, os recursos didáticos e tecnológicos, a carga horária, entre outros.

A análise minuciosa dos resultados da avaliação de reação aplicada em eventos de formação, em cada um de seus aspectos, contribui para a instituição

conhecer os resultados de suas ações de formação, identificar os pontos críticos, fazendo proposições e implementando estratégias de melhoria contínua nas ações educacionais, melhorias que devem ser sempre acompanhadas e avaliadas.

### 6.3.3 Avaliação de impacto

A avaliação de impacto tem como objetivo observar a repercussão das ações educativas na qualificação dos servidores em suas atividades laborais. Essa avaliação é realizada após um período de retorno à atividade e abrange a autoavaliação e a avaliação pela chefia, podendo abranger também a avaliação da equipe e dos usuários do serviço prestado.

O impacto da capacitação no trabalho é analisado por meio da autoavaliação e da heteroavaliação. A autoavaliação é feita pelo participante da capacitação para verificar os efeitos mediatos produzidos em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura a mudanças nos processos de trabalho. A heteroavaliação é feita pelo chefe imediato, avaliando a contribuição que a capacitação trouxe para o desempenho do servidor.

## 7. Referências Bibliográficas

BORGES-ANDRADE, J. E. **Avaliação integrada e somativa em TD&E**. In: BORGES-ANDRADE, J. E., ABBAD G. S., & MOURÃO, L. (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para gestão de pessoas** (p. 343-358). Porto Alegre: Artmed, 2006.

PILATI, R.; BORGES-ANDRADE, J. E. **Estratégias para aplicação no trabalho do aprendizado em treinamento: proposição conceitual e desenvolvimento de uma medida**. Psicologia: Reflexão e Crítica. Porto Alegre, 2005.

BOYATIZIS, Richard E. **The competent manager: a model for effective performance**. New York, Wiley, 1982.

BRASIL. CNJ. **Justiça em números**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/programas-e-aco/es/pj-justica-em-numeros/relatorios>>. Acesso em 12 jul. 2016.

DEMO, P. . **Ser Professor é cuidar que o Aluno Aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem no Brasil: Ainda muito por fazer**. Porto Alegre: Mediação, 2004a.

DURAND, Thomas. **Forms of incompetence**. Proceedings Fourth International Conference on Competence-based Management. Oslo: Norwegian School of Management, Jun. 1998.

KUENZER, Acacia. **Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./abr. 2003.

LATCHEM, C. Tradução LEMOS, V. **Garantia de Qualidade na Educação a Distância Online**. In: ZAWACKI-RICHTER, O.; ANDERSON, T. (orgs.). Educação a distância online: construindo uma agenda de pesquisa. São Paulo, Artesanato Educacional, 2015. p. 319-353.

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

MCCLELLAND, David C. **Testing for competence rather than for intelligence**. American Psychologist, Jan. 1973.

MOREIRA, Marco A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

SEGNINI, Liana Rolfsen Petrilli. **Reestruturação nos bancos no Brasil: desemprego, subcontratação e intensificação do trabalho**. Revista Educação & Sociedade, ano 20, n. 67, ago.99.

SILVA JUNIOR, Ivanaldo Soares da. **A educação ambiental como meio para a concretização do desenvolvimento sustentável**. Revista de Direito Ambiental. v. 13, n. 50, p. 102-13, abr./jun. 2008..

TOALDO, Adriane Medianeira. A educação ambiental como instrumento para a concretização do desenvolvimento sustentável. Em 26/9/2016: [http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=9171#\\_ftnref6](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9171#_ftnref6)

ZARIFIAN, Phillipe. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WERNECK VIANNA, Luiz et al. **A judicialização da política e das relações sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 1999.