

Maçã, giz, queimada e letra de forma: impressões sobre o modelo francês de formação de juízes

Mônica Sette Lopes
Desembargadora do Tribunal Regional do Trabalho da 3ª
Região
Doutora em Filosofia do Direito pela UFMG
Professora-adjunta da Faculdade de Direito da UFMG

“Onde a vida depende das trevas, trazer a luz é um perigo mortal.”¹

No texto que é pórtico deste trabalho, *Jhering* revigora a velha metáfora platônica que compara o conhecimento à luz que machuca os olhos daqueles que saem das trevas. O mito da caverna, que brota d’*A república* platônica, é apenas uma das passagens em que o filósofo ressalta a importância da educação quando se pretende entender a justiça².

Ainda que a dicotomia *treva-luz* possa parecer deslocada quando se trate dos procedimentos para a formação de juízes, pode-se consolidar uma diretiva a partir da necessidade de se adquirir um saber – o saber do juiz – que se liga de forma indissolúvel à faixa mais importante do conhecimento do direito. Significa isto que pensar o processo de formação de juízes é contribuir para *esclarecer* o processo de formação do próprio direito, na medida em que é na atividade estatal de solução de conflitos que se revela de maneira mais contundente a dimensão prática das etapas de criação e de solução pela aplicação de normas jurídicas. Ainda que o direito *não seja* a decisão judicial, são os processos e a dinâmica que a cercam que propiciam o acesso mais fácil e direto à vivência concreta do sistema normativo. Este é, portanto, o grande laboratório à disposição não apenas do pesquisador ou do cientista do direito, como daqueles que pretendam contribuir para um Poder Judiciário que atenda ao interesse público.

A vida e a eficiência do direito dependem desta luz dissipadora de trevas. Por isto, é importante repensar os lugares de aprender e de ensinar.

* Artigo publicado em LOPES, Mônica Sette. Maçã, giz, queimada e letra de forma: impressões sobre o modelo francês de formação de juízes. Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 9. Região, v.31, p.77-100, 2007.

¹ JHERING, Rudolf von. *A finalidade do direito*. Trad. José Antônio Faria Correa. Rio de Janeiro: Rio, 1979, v. 1, p. 238-9.

Nos filmes americanos antigos, os meninos levavam maçãs reluzentes para as professoras. E juntávamos essas imagens às que vivíamos quando o giz cortava o quadro para explicar a equação ou desenhar o segredo da gramática. E havia merendeira, pão com doce de leite e limonada, pasta, gravuras coladas em folhas de papel, álbum de figurinhas. E havia trabalho em grupo, gritaria e queimada no recreio (um sofrimento para quem nunca foi bom com jogo de bola e competição). Cada um guarda a sua reminiscência do lugar de aprender³.

E foi exatamente o lugar interior⁴ em que esta lembrança rascante estava guardada que foi remexido quando da participação no seminário *Formation de formateur*, promovido pela ENM – *École National de la Magistrature*⁵, de 04 a 14 de abril de 2005, em Paris e Bordeaux. Desde então venho tentando fazer um relato ou um relatório das idéias que me ocorreram (das dúvidas principalmente)⁶, mas há coisas que se submetem a um tempo que é diferente daquele do relógio.

O objetivo deste pequeno trabalho é, portanto, traçar um esboço das impressões daquele seminário que interferem na atividade formadora⁷, como professora, de um modo geral, e, principalmente, que devem ser enfrentadas quando se sabe dos efeitos expectados a partir do art. 93, inciso IV, com a redação dada pela EC 45/04⁸.

² PLATÃO, 2001.

³ Muito instigante como um desabafo sobre a diversidade dos processos de aprender é a obra de *Gilberto Dimenstein* e de *Rubem Alves* que parte da constatação de que eles não foram alunos modelos ou de que eles foram *maus alunos*. A certeza de que há diferentes formas de aprender é essencial quando se cuida da organização de qualquer curso e, especialmente, de um curso de formação de juízes – cf. DIMENSTEIN, ALVES, 2004.

⁴ O curso permitiu uma revisão, às vezes dolorosa, da experiência da diferença no processo de aprendizagem.

⁵ No texto, adotar-se-á a denominação apenas pela sigla ENM. Do Brasil, participaram ainda do mesmo curso o Desembargador Federal *Carlos Fernando Mathias* do Tribunal Federal da 1ª Região e o Desembargador *Paulo Eduardo Razuk* do Tribunal de Justiça de São Paulo.

⁶ A linha central da formulação deste texto seguirá o esquema daquele curso e foram aproveitadas as principais observações, a partir de anotações feitas, especialmente no que concerne às apresentações de *Véronique Duveau-Patureau* (que o organizou), *Mme. Pieri-Gauthier*, *Magali Bouvier*, *Xavier Lameyre*, *Patrick Mignot* e *Philippe Darrieux*.

⁷ Para uma verificação de dados e de características peculiares da organização da ENM, cf. SCHMIDT, 2005. De certa forma, a análise aqui proposta parte das premissas definidoras já assentadas naquele artigo que decorreu de participação em curso assemelhado pela Juíza do Trabalho *Martha Halfeld Furtado de Mendonça Schmidt*.

⁸ “previsão de cursos oficiais de preparação, aperfeiçoamento e promoção de magistrados, constituindo etapa obrigatória do processo de vitaliciamento a participação em curso oficial ou reconhecido por escola nacional de formação e aperfeiçoamento de magistrados”.

A construção de uma escola judicial ou dos cursos de que ela cuidará não é uma providência burocrática. Não se trata de montar uma fachada, mas de elaborar uma rota complexa que não se desvie das contingências todas que compõem a dimensão problemática da contemporaneidade e sua projeção para as questões que futuramente possam atingir os juízes. Por isto, é preciso atenção ao conteúdo e aos canais para disseminar conhecimento, evitando o mero artificialismo do repasse de informação.

Num artigo publicado na Folha de São Paulo, *Robert Kurz* trata dos paradoxos da sociedade do conhecimento, invólucro dos discursos contemporâneos. “Quanto mais informações, mais equivocados os prognósticos. Uma consciência sem história, (...), tem de perder qualquer orientação”, diz ele⁹. *Kurz* afirma que a fraqueza de memória é consolo desta sociedade frágil que não tem consciência dos riscos de sua própria ruína.

A mensagem pode parecer excessivamente pessimista, mas é preciso uma consciência aguda dos efeitos da vivência nesta sociedade quando se pretende definir parâmetros para a formação daqueles que se encarregarão de solucionar conflitos.

Este estado complexo, em que o múltiplo e o problemático encontram residência, traz implicações gerais para os processos pedagógicos e determina a realização de opção por métodos e por critérios a partir de uma gama de dados disponíveis que devem traduzir e gerar conhecimento.

É isto o que quer dizer *Cambi* que, após percorrer a história da pedagogia, a define hoje como

“saber *complexo*, que pode ser interpretado através de diversos *paradigmas* (ou modelos) teóricos, que deve conformar-se de forma articulada e dialética (não-linear e plural), como constituído de elementos diversos que só um metacontrole (uma epistemologia, uma metateoria) permite fixar, reconhecer e não eliminar, não caindo no erro de querer *reduzir* a complexidade/riqueza/variedade e o pluralismo/conflitualidade da pedagogia. O rigorismo da pedagogia deve ocorrer por muitas vias e “salvar” justamente o caráter multiforme do saber. Tudo isso significa, também, que o trabalho epistemológico nunca está completo de uma vez por todas, mas deve ser constantemente retomado, revisto, considerando cada abordagem como provisória e sempre *sub judice*.”¹⁰

⁹ Em artigo publicado pela *Folha de São Paulo*, em 13.01.02, caderno Mais, p. 12-3.

¹⁰ CAMBI, 1999, p. 637.

Disto se infere a imprescindibilidade de um acompanhamento corrente e não exaustivo dos processos pedagógicos nos cursos de formação de juízes. O pluralismo e a conflitualidade são marcas do próprio objeto de que devem cuidar as escolas judiciais e a variedade é a tônica das concepções de intérprete, qualidade inerente no exercício da atividade jurisdicional. Por isto, um projeto pedagógico, neste caso, deve ser reforçado pela certeza da multiplicidade. O controle em área de aguda indefinição e imprevisão deve se nortear pelas perguntas *por quê* e *para quê*. Mas há desdobramentos tópicos que devem girar em torno das mentes de quantos se dediquem à tarefa.

Como trazer a prática para a sala de aula?

Como fazer com que os juízes vivenciem os problemas que a profissão envolve?

Como criar neles o interesse pela discussão destes problemas, especialmente na formação inicial?

Como abrir seus olhos, seus ouvidos, seu gosto? Como desenvolver seus sentidos para a percepção do outro e sua valoração dialética e analógica? Como fornecer os instrumentos para o contínuo exercício de ponderação?

Como aguçar seus sentidos cheios de teoria?

Que limites pode ter a criatividade num processo como este?

Cuidando da historicidade das interpretações no processo de formação, maiormente à vista dos novos canais de comunicação, assim se coloca *Bairon*:

“Estranhamento e familiaridade estariam extremamente próximos na cumplicidade e inevitabilidade da ação da relação dialógica em estrutura digital como condição empírica de todo o conhecimento. Sua condição básica é fazer do outro algo familiar. Esta é uma tradição que tem transmitido até nós a prioridade de encararmos a retenção, o esquecimento e a recordação como pertinências da condição histórica do homem e que não se apresentam de forma neutra no momento de criação em todo processo de aprendizagem. Negar tal caminho é acreditar que a instrumentalização da memória, através da aplicação de técnicas de ensino, contenha os principais requisitos de garantia da aprendizagem.”¹¹

Mais do que tomar métodos isoladamente ou por sua simples formatação técnica é preciso sintonizar os espaços da memória, da tradição e

¹¹ BAIRON, 2002, p.135. Sobre o aproveitamento do velho pelo novo nos processos pedagógicos, cf. GADOTTI, 2004, p. 312-313.

da especificidade dos fazeres que são o objeto do ensino e avaliar os efeitos de sua projeção para o futuro. Neste sentido, ou por isto, não há como desprezar aspectos intrincados da atividade, como os revezes éticos da cena argumentativa que envolve juízes e advogados e os contornos psico-sociais em que viceja o interesse das partes em litígio. Não há como *garantir a aprendizagem*, que é um veículo excepcional na previsão dos revezes corriqueiros na atividade. No entanto, a aquisição e o domínio dos matizes minimamente relevantes do ofício e de seus percalços depende desta recordação das pertinências históricas da conduta do juiz nos vários espaços que ocupa.

Para dar mobilidade e direção à exposição tomam-se três aforismos trazidos na obra de *Paulo Freire* em torno da autonomia na prática da educação, ou seja, na resposta espontânea e criativa que se deve procurar desenvolver nos processos formadores.

O primeiro deles fixa a concepção de que ensinar “não é transferir conhecimento”¹². O importante é “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”¹³.

Os programas de formação de juízes dirigem-se a pessoas que já foram declaradas habilitadas para o exercício do cargo, em razão da aprovação em concurso público de alto nível de exigência com testes variados. Quando se trata de formação continuada, este quadro ganha contornos ainda mais perturbadores, com a constatação de que estas pessoas já se encontram no pleno exercício do cargo. Isto faz com que seu interesse deva ser despertado por meio do incentivo a uma participação ampla e expositiva dos juízes, tendo o diálogo como fator operacional de referência básica. A transposição dos níveis de experiência e de dúvida entre condutores-professores e alunos-juízes, com a utilização de recursos pedagógicos estimulantes, assoma-se como o dado mais auspicioso para a canalização dos interesses e o enfrentamento dos temas problemáticos.

A formação de juízes deve enfatizar a estruturação do conhecimento a partir da partilha das experiências. Não se trata, como se percebe, de ensinar alguém *a ser juiz*, mas de abrir o seu campo de

¹² FREIRE, 1996, p. 47-50.

¹³ FREIRE, 1996, p. 47-50.

perspectivas para a análise dos modos como isto se efetiva e das inconsistências reais que permeiam a atividade. A idéia é de incentivar a ampla visibilidade problemática da experiência do exercício da jurisdição e de extrair deste processo canais por meio de que se possa observar a maneira como se distribuem os seus esforços criadores de solução de conflitos.

Para isto, porém, na esteira do mesmo *Paulo Freire* é essencial um controle detido dos métodos, um rigor absoluto quanto à constituição do processo, o que certamente vai muito além do recurso monótono e rotineiro às conferências e às palestras, em que a linha retórica central baseia-se estritamente no argumento de autoridade que, muitas vezes, não permite a interação e a satisfação da curiosidade imposta pelas dificuldades sugeridas em cada temário.

Apresenta-se então o terceiro aforismo: Ensinar exige consciência do inacabamento¹⁴. Esta consciência vincula-se à aceitação de que o futuro não é inexorável e de que ele pode ser problematizado, possibilitando uma intervenção positiva pela formação¹⁵.

Mais do que qualquer solução disciplinar, baseada na sanção ou na potencialidade dela, as técnicas de formação podem implicar resultados de maior durabilidade ou alcance, não apenas para os juízes individual ou pessoalmente como para a instituição a que pertencem. No entanto, o processo de formação não se encerra em cada curso. Ele exige a crítica e o acompanhamento para que se possa ter controle dos resultados que, neste caso, destinam-se a uma imediata expressão concreta.

O ponto principal, porém, talvez possa ser condensado numa outra idéia: ensinar exige reflexão crítica sobre a prática¹⁶. *Paulo Freire* refere-se ao controle a ser desenvolvido na atividade docente. Mais do que simplesmente *fazer* é preciso pensar sobre *o fazer*.

Ainda que a tônica em *Paulo Freire* esteja ligada ao *fazer pedagógico*, pode-se definir uma extensão que sintoniza a face relevante do tema aqui tratado.

¹⁴ FREIRE, 1996, p. 50-53.

¹⁵ FREIRE, 1996, p. 52-53.

¹⁶ FREIRE, 1996, p. 38-41.

A formação de juízes não se destina a uma assimilação de informações para reserva teórica ou conceitual meramente acumulativa. Se ela se justifica (e isto é o que se pode inferir da linha tutelar fixada na Constituição), é porque visa fundamentalmente a contribuir para as soluções na dimensão complexa e problemática de um fazer específico que se pode sintetizar no *fazer a justiça*.

O direito destina-se à prevenção e à solução de conflitos de interesse. Se a busca do justo é parte integrante dele, não se trata do *justo em abstrato*, mas do *justo concreto* ou *situado* a partir da posição das pessoas diante dos bens da vida e dos bens da cultura¹⁷.

Por isto, a ênfase na crítica possibilita o alcance de objetivo dúplice na medida em que se dirige à prática pedagógica das escolas judiciais e também à prática da atividade judicial como um todo.

Formação inicial e formação continuada

As impressões que ficaram do curso na ENM levam a que se definam como pontos essenciais da formação de juízes os seguintes: a imprescindibilidade de atividades direcionadas para a prática; a preocupação minuciosa com a elaboração de programas prévios e com o método mais adequado para aquele específico tema que se pretende desenvolver; a formação sucessiva e dialética ou a escolha de pessoas para as várias áreas, com recrutamento entre os juízes ou entre especialistas; a disponibilização temporária dos juízes para as atividades, de modo a propiciar o rodízio; a busca da recuperação da tradição e da avaliação crítica dos resultados; o foco central no destinatário do aprendizado e nos efeitos em relação a ele obtidos, notadamente a partir de um acompanhamento da projeção de um trabalho de pesquisa com crítica da atividade judicial e de formação.

A formação de juízes pode ser definida sob dois prismas marcantes: a formação inicial (agasalhada na Constituição) e a formação continuada. Ainda que haja entre elas aspectos coincidentes, notadamente no que concerne à preocupação metodológica, os objetivos centrais são

¹⁷ Cf., exatamente neste sentido, DIEZ-PICAZO, 1999, p. 6 *et seq.*.

diferentes. Enquanto a formação inicial destina-se, no caso brasileiro¹⁸, aos juízes recém nomeados, a formação continuada destina-se, preponderantemente, àqueles que já se encontram no exercício da função e após o escoamento do prazo do estágio probatório¹⁹.

A implantação e/ou a assimilação dos cursos de formação inicial e continuada como elementos da prática dos tribunais trazem dificuldades de variada ordem: dificuldades operacionais (falta de recursos, necessidade de construção de um saber peculiar à realidade brasileira e às especificidades dos tribunais e das regiões, resistência cultural à pesquisa e à execução mais diversificada dos métodos), dificuldades intrínsecas de convencer o juiz a fazer a opção espontânea pela formação continuada; dificuldade resultante da ineficácia de um sistema de formação continuada que se imponha compulsoriamente ou como pressuposto para a promoção.

No que concerne a este vínculo entre formação continuada e aferição de mérito, é muito duvidosa a valorização apenas da frequência a cursos, como critério objetivo, porque ela não dá a dimensão exata do comprometimento do juiz-aluno e de seu aproveitamento. Poder-se-ia pensar num acompanhamento posterior, na elaboração de um relatório crítico ou de alguma espécie produção por escrito. Este trabalho tardio talvez venha representar esta necessidade de prestar contas *em letra de forma* que é o único vetor que possibilita um registro duradouro da maneira como, na qualidade de intérprete, assimilei aquele específico curso de formação de formadores atendido numa Paris de princípio de primavera.

O exercício da comparatividade, como objetivo central do intercâmbio com a ENM, revela a existência de pontos coincidentes que devem ser destacados quanto às necessidades de formação: responder a exigências democráticas, à necessidade de compreensão de reformas legislativas ou de mudança de função, especialização, à abertura para o exterior (no caso específico a União Européia) e, lá como cá, suprir a falta de experiência do juiz

¹⁸ A ressalva é feita porque na França a formação inicial destina-se simultaneamente a juízes e a integrantes do Ministério Público em início de carreira. A diferença de enfoque é um dado que é considerado na definição dos cursos, de seus conteúdos e de seus executores.

¹⁹ A inserção do *estágio probatório* como marco temporal definidor tem um sentido que será adiante examinado.

iniciante que normalmente é jovem e passa o tempo anterior à posse preso a estudos teóricos que o habilitem à aprovação no concurso.

Este é provavelmente o campo de mais aguda complexidade no que concerne à formação inicial, ou seja, a inoculação de uma dose da experiência do exercício da jurisdição em quem não a teve e, muito especialmente, em quem ela constitui algo muito próximo do *primeiro emprego*²⁰. Por isto, o curso de formação inicial não se destina a uma revisão de conceitos, mas à aproximação dos conceitos sedimentados no processo de preparação para o concurso da atividade jurisdicional em sua amplitude (desde o relacionamento com secretarias, partes e advogados, à condução de instrução e execução, passando pelos aspectos dinâmicos das decisões no processo). O amadurecimento efetivo para os detalhes problemáticos do cotidiano da função é o objetivo a ser perseguido.

A outra vertente de formação, a continuada, apanha o desgaste da atividade e as fragilidades que vêm do enclausuramento do juiz com sua sobrecarga de trabalho. Assim, está-se às voltas não apenas com a atualização, como também com a necessidade de reposição de discussão de temas candentes como aqueles ligados à ética e/ou à deontologia, entre outros pontos intrincados.

O grande dilema a ser enfrentada é como buscar o interesse de quem não tem. Uma das perguntas que fiz no seminário em que se discutia a formação continuada versou exatamente isto: como fazer com que um juiz, em relação ao qual as questões éticas devessem ser discutidas, tenha interesse espontâneo em atender um curso versando este tema? Esta é também uma preocupação da ENM, o que se percebe do relatório elaborado exatamente em torno deste ponto²¹. As reflexões ali feitas, ainda que interessantes, não conseguem estabelecer com clareza os canais pelos quais o processo de formação pudesse atingir direta e eficazmente a discussão das questões éticas entre aqueles para quem o tema se apresenta como uma exigência especial.

²⁰ Mesmo que se considere o pressuposto que é o exercício de três anos, não será difícil constatar entre os aprovados em concursos para juiz que são muito raras as situações de experiência variada da prática jurídica, o que se contrapõe à extensão de conhecimento exigida para o exercício do cargo.

²¹ FRANÇA. ÉCOLE NATIONALE DE LA MAGISTRATURE. *Rapport final*. Commission de reflexion sur l'éthique dans la magistrature, 2005.

Uma solução aparentemente fácil seria tornar o curso obrigatório. Mas ela tem implicações sérias na aceitação ou mesmo na assimilação das idéias cuja discussão se pretende. O estudo de casos bem coordenado é uma fonte que poderia surtir efeitos interessantes, já que permitiria a análise a partir do exemplo remoto e poderia, em tese, levar a uma revisão interna de conceitos. De todo modo, a coragem para enfrentar a diversidade e o exemplo, que muitas vezes se opta por esconder, constitui uma conduta exigível em seara de formação. A solução do problema difícil é, normalmente, o que mais satisfação dá ao aluno.

Não há dúvida de que a formação representa uma atividade institucional que deve integrar o cotidiano e a cultura do Poder Judiciário. Isto, porém, implica um aprofundamento constante nas áreas de estrangulamento.

A abordagem será feita partir do esquema que norteou a montagem do curso de Formação de Formadores da ENM, segundo os seguintes itens: engenharia de pilotagem, engenharia de formação, engenharia pedagógica, engenharia de aprendizagem e engenharia de informação. Como se verá, este esquema obedece critérios de divisão do trabalho que consideram até mesmo a aptidão daqueles que se encarregam de cada área.

Engenharia de pilotagem

A engenharia de pilotagem lida com a organização dos cursos, o que na ENM tem um controle minudente. A ela se vinculam aqueles que definirão o projeto, a finalidade, a estratégia, o recrutamento de pessoas para aplicar os cursos, a logística, os custos, a duração e as parcerias (com universidades, com sindicatos, com associações etc.).

A engenharia de pilotagem diz respeito, portanto, à tomada de decisões gerais que afetam a estrutura de todo o sistema. Ela tem um sentido político, na medida em que se produz a partir das opções ou do exercício de discricção administrativa ampla daqueles que se encarregam da organização ou da direção.

No caso brasileiro, ela está entregue às direções dos Tribunais e às direções das Escolas a eles vinculadas.

E aqui cabe uma ponderação importante.

É sabido que os juizes dos Tribunais (Ministros ou Desembargadores, para usar a nomenclatura própria), pela natureza especial

dos processos que examinam e pelo caráter mais estreito das questões postas nos recursos de sua competência, distanciam-se da realidade ou daquilo que se poderia comparar ao *chão da fábrica* – o lugar para onde se deslocarão os juízes iniciantes e onde normalmente se encontram os destinatários da formação continuada.

É preciso, portanto, um cuidado muito grande para não tirar o foco das linhas diretoras dos cursos de formação da face problemática que atingirá diretamente os juízes. A realidade do juiz de primeiro grau engloba uma vivência imediata (às vezes escatológica) dos conflitos humanos. Imagine-se o juiz que tem a seu cargo a condução da instrução de processos em matéria de direito de família, de direito do trabalho²², de direito penal, ou no juiz federal com o volume exacerbado das questões que lhe cabe administrar. Por outro lado, é neles que normalmente deságuam os primeiros reflexos das novas leis ou dos novos entendimentos, assim como as questões de fato inovadoras.

A ENM tem uma tradição de *pensar* essas questões. Ainda que ali se trate de uma escola centralizada, há uma preocupação com uma certa medida de desconcentração na realização dos cursos – os de formação continuada especialmente.

Por outro lado, é preciso considerar que as dimensões espaciais, regionais e de competência específica (em razão da matéria sobretudo) são mais reduzidas na França do que no Brasil. Isto leva a que se restrinja uma tendência generalizadora que poderá afastar o enfoque da cena múltipla em que se situam os problemas que devem ser absorvidos sob o enfoque da formação.

Finalmente é preciso ter em mente que uma pessoa com habilidade para organizar cursos pode não ser a mais adequada para ministrá-los e vice-versa²³. A aptidão para estas tarefas canalizadoras dos princípios

²² A Justiça do Trabalho é apontada como uma justiça de desempregados, porque a falta de garantia de emprego leva a ela o empregado apenas após a dispensa. A partir daí, a cruza da vivência pessoal no ambiente de trabalho traz para as inúmeras audiências cenas de absoluta dramaticidade. O conflito às vezes dá à sala de audiência uma aura claustrofóbica.

²³ De um ponto de vista estritamente pessoal, a experiência de montagem dos cursos sempre me pareceu tormentosa e angustiante, talvez por um vício de controle que torna mais palatável o contato imediato com os alunos na sala de aula. De uma certa maneira, o curso na ENM trouxe uma liberação da sensação de um certo remorso por não conseguir trabalhar adequadamente na área de organização ou de planejamento de cursos.

gerais aplicáveis ao processo de formação é um dado a ser francamente enfrentado, porque ele pode comprometer o resultado final. Isto se aplica também à engenharia de formação.

Engenharia de formação

A engenharia de formação visa à definição da arquitetura, das necessidades, dos cenários e das avaliações. Nela se fazem as perguntas *quem, o quê, onde, quando e como*, sempre aliadas a uma conjunção interrogativa: *por quê?* As perguntas dirigem-se, naturalmente, a cada um dos cursos a ser executado e mesmo às suas sub-divisões.

A definição de quem conduzirá cada curso deve considerar critérios de adequação específica em relação ao tema proposto e aos objetivos pretendidos. De nada adiantaria, por exemplo, a indicação de alguém com uma predisposição teórica mais arraigada para conduzir um curso destinado a discussões eminentemente práticas.

É preciso um dimensionamento razoável do conteúdo de forma a abrangê-lo também adequadamente. Um curso de formação de juízes que enfatize a parte deontológica sob o prisma abstrato, sem reforçar os aspectos pontuais (os cenários, os exemplos) em que as questões de tal ordem se impõem, não seria produtivo. No mesmo sentido, o comportamento e os riscos das audiências, as dificuldades das execuções, as vicissitudes do relacionamento com os servidores são pontos cujo enfrentamento deve ser exercitado e de modo diverso da tradição meramente discursiva.

A descentralização, inclusive para o atendimento de contingências emergenciais, assim como a constância dos processos de atualização, são também caminhos importantes.

A principal mudança, porém, e aquela que maiores exigências trará no Brasil, diz respeito ao *como fazer*. A tradição das montagens de cursos reside precipuamente no método discursivo puro (*face-à-face*) – um professor na sala de aula falando aos alunos por algum tempo e, às vezes, com a possibilidade de perguntas posteriores.

Mesmo no esquema de visitas a instituições correlatas, a posição dos juízes em formação não deve ser passiva: não se pode reduzir a possibilidade do contato direto com os variados vetores de interseção na atividade judicante a um mero vislumbre (literalmente visual) da cena. Também

em relação a este ponto a possibilidade de interação deve ser prevista e exercitada.

Outro aspecto de repercussão diz respeito à logística na formação continuada. O seu sucesso fica na dependência da preparação de um catálogo com opções com antecedência a fim de permitir a inscrição programada dos juízes e a organização de suas premências. Paralelamente a estas providências está a necessidade de assimilação pela direção dos Tribunais da importância dos cursos e de que os juízes também devem estar imbuídos. Na ENM, há o envio de catálogo com grande diversidade de opções e de datas para a escolha de acordo com os critérios que melhor se ajustem à demanda de cada juiz. Faz-se ainda uso de informática e, no que concerne aos recursos materiais, é providenciado o pagamento de ajuda de custo e de transporte.

Tome-se um exemplo a esmo. Na hipótese de mudança de legislação, muitas vezes a preparação dos juízes exige mais do que o simples estudo do texto da lei. Uma situação recente no Brasil, é a nova Lei de Falências e a introdução por ela do regime de recuperação judicial de empresas. Como se sabe, o papel do juiz não será o de mero prolator de decisão. Cabe a ele a condução de um complexo processo de discussão entre os interessados e, para o sucesso disto, deve se valer de conhecimentos específicos de administração, economia e logística empresarial. A nova lei, para a satisfação de seus princípios, exige que os juízes tenham uma formação que vai muito além da esfera estritamente jurídica²⁴. Esta é a típica hipótese em que a formação continuada deveria atuar de forma criativa e rica de inflexões.

Não se pode, porém, atingir um objetivo de tal ordem com improvisação. A experiência da ENM demonstra, sobretudo, a importância da antecipação e do planejamento. Não está se referindo à estética ou a dados acessórios de luxo ou de rebuscamento. Não se está, tampouco, falando de exaustão, de perfeição ou de esgotamento dos problemas. Também lá há dificuldades como a falta de adesão espontânea aos cursos de formação continuada (ainda que eles tenham peso nos processos de promoção de juízes), como os cancelamentos por falta de *quorum*, como os percalços

²⁴ Cf. sobre o tema CARVALHO, 2006.

decorrentes da ausência dos juízes de seus postos de trabalho. No entanto, a existência de tais questões não decorre da cautela na preparação das atividades e, ao contrário, pode ser agravada pela falta de antecipação programada dos procedimentos. Note-se que este cuidado não se refere a facetas de mera aparência, mas à substância mesma da organização e dos cursos. Não basta um bom *coffee-break*, pastas bonitas, locais luxuosos. A qualidade pedagógica está além da superfície e da futilidade.

Tudo isto, especialmente a vocação da juridicidade para o enfrentamento aberto das questões interpostas, talvez implique uma remissão à obra de *Viehweg*²⁵, em torno das possibilidades teóricas da criação de um catálogo com tópicos, frutos da argumentação em torno de pontos (*lugares*) problemáticos na concretude do direito. Esta atividade poderia criar faixas de segurança, resultado da dialética argumentativa, como lugares-comuns de certeza em relação a determinados temas. Não se trata de processo baseado em uma única voz, mas do resultado do confronto e do debate de várias perspectivas a partir da cena argumentativa que constrói o direito e, na hipótese que se analisa, os múltiplos atores da elaboração e da execução das decisões judiciais de conflitos.

Os aspectos problemáticos essenciais na amplitude dos processos formativos dos juízes são também importantes para a correta definição do universo do conhecimento do direito. Assim, as escolas judiciais têm um papel de grande repercussão no estabelecimento da visibilidade para o modo como o Poder Judiciário opera ou funciona, o que pode lançar luzes para as críticas penetrantes que se dirigem ao distanciamento dos juízes da sociedade, à sua imagem de encastelamento.

Engenharia pedagógica

Para descrever os caminhos entre previsibilidade e imprevisibilidade das opções metodológicas e de seus efeitos, cabe relatar uma pequena ocorrência dos dias de curso na ENM.

²⁵ Cf. VIEHWEG, 1997 e VIEHWEG, 1964, pelo conjunto e pela contribuição inextinguível ao pensamento jurídico, com extrema utilidade prática. É sintomática do nexos com a posição teórica do autor alemão a reincidência da menção a problema ou ao caráter problemático do direito.

A professora *Véronique Duveau-Patureau*, com sua formação em pedagogia que vai além da abstração, destinou uma parte da sessão à discussão dos procedimentos para a seleção das pessoas encarregadas da condução dos cursos. A idéia era levantar as características que seriam perseguidas naqueles que teriam o contato direto com os alunos (mais uma vez o *chão de fábrica*). Propôs-se então um *jogo de personagens* e uma das participantes naquele dia foi a juíza *Marie-Jeanne Nkela Ndombi*, presidente do Tribunal (*Cour d'appel*) de Kinshas-Gombé, na República Democrática do Congo, uma mulher negra, trajando em sua beleza roupas de colorido forte, com quem mantive interessante conversação sobre aspectos comuns da cozinha brasileira e congoleza. As regras do jogo envolviam uma encenação na qual alguém encarregado da seleção para um curso de formação na área de direito de família ouviria as justificações dos interessados em ministrá-lo.

Na entrevista, a juíza *Marie-Jeanne* fez um relato emocionante sobre as mulheres de seu país e sua experiência com o casamento. Falou da submissão delas a suas famílias e a seus maridos, das dificuldades que elas enfrentavam para ter o espaço para o desenvolvimento de suas potencialidades. Falou de sua falta de opções como um dado absoluto, tecido de um silêncio tão introjetado que dificultava a expressão de humanidade que se distribui na ampla participação na vida.

O retrato moldado naquele momento foi o da vivência tormentosa do ser feminino num cenário em que os revezes são ainda maiores do que o das mulheres brasileiras em sua condição tão múltipla.

A narrativa lançou luzes sobre a relatividade dos processos de conhecimento, sobre a dificuldade de precisão dos limites de relevância e sobre a variedade com que se pode chamar a atenção dos ouvintes-alunos para questões fundamentais pelo detalhe inesperado.

A escolha de quem vai conduzir os trabalhos ultrapassa a simplória análise do texto escrito de currículo. Ela demanda a aferição de elementos contingentes e peculiares e, às vezes, da aptidão para *dar o susto* que desperta para o problema.

Para recuperar a experiência da vida é essencial a criatividade nas formas. A tradição brasileira da palestra não contribui para a reprodução dos problemas de um juiz real notadamente na formação inicial, pela

passividade e pelo isolamento que ela encerra do ponto de vista do destinatário do processo. A interação é essencial para propiciar a adesão ao percurso, às vezes doloroso, de conhecer.

As pessoas são diferentes. As pessoas têm interesses e histórias diferentes. As pessoas aprendem de modos diferentes. Pode-se dividi-las, com os riscos de toda classificação, naquelas que precisam do conceito (afirmativos), naquelas que precisam do exemplo (ativos), naquelas que precisam inventar (interrogativos), naquelas que precisam fazer (experimentais). Outra maneira de fixar a diversidade considera os pragmáticos, os analistas, os realistas, os idealistas e os sintéticos²⁶. Os pragmáticos têm uma visão eclética e visam ao resultado imediato²⁷. Os analistas dão importância ao plano teórico²⁸. Os realistas valorizam a perspectiva empírica e indutiva²⁹. Os idealistas assimilam uma grande variedade de pontos de vista e fazem ilações entre eles e se importam tanto com a teoria quanto com os fatos³⁰. Os sintéticos procuram a ligação entre as coisas para criar novas idéias³¹, caracterizando-se às vezes até pelo sarcasmo na conduta.

A construção dos instrumentos pedagógicos deve ser coordenada de modo a se adaptar não apenas aos vários tipos e tendências dos destinatários, como aos objetivos, métodos, disponibilidade temporal e recursos de que se cogita em cada situação específica.

No caso da formação inicial, a idéia é que cada juiz vivencie, com o controle e a segurança do lugar do aprendizado, o máximo dos aspectos próprios da atuação para a qual se voltará. Isto abrange não só o processo real em suas várias etapas (instrução probatória, decisão, execução), como os controles e a administração da secretaria e dos assessores, se for o caso. A isto se somam, ainda, as variáveis do contato direto com as partes e com seus advogados e os fatores exógenos que interferem na produção e na solução dos conflitos, alguns deles de ordem psicológica e/ou sociológica.

²⁶ Cf. CHAUVIN, 2001, p. 31-32.

²⁷ Cf. CHAUVIN, 2001, p. 31.

²⁸ Cf. CHAUVIN, 2001, p. 32.

²⁹ Cf. CHAUVIN, 2001, p. 32.

³⁰ Cf. CHAUVIN, 2001, p. 32.

³¹ Cf. CHAUVIN, 2001, p. 32.

Por isto, os métodos deverão privilegiar a dinâmica e a participação dos juízes em atividades que possam de algum modo reproduzir os detalhes pertinentes.

Os instrumentos pedagógicos devem ser utilizados com vistas aos fins e aos porquês de cada tema abordado. Não se trata da pretensão desenfreada pela variedade, mas do esforço de dosar adequadamente as possibilidades. Na verdade, a noção tradicional do *face-à-face* (da palestra, da conferência, da aula expositiva) deve ser temperada com a inserção de variantes que se desdobrem no diálogo e na contraposição de pontos de vista.

Naquelas hipóteses em que os juízes têm que exercitar muito a oralidade (das audiências, por exemplo) é muito auspicioso que se promova algo como um *vôo simulado*. Além de assistir as audiências, de fazer as primeiras com a ampla possibilidade de discussão com os colegas e juízes-orientadores mais experientes, quaisquer outros métodos que reproduzam os incidentes potenciais deverão ser exercitados. O mesmo se diga, num plano diferenciado, das soluções para tópicos relevantes no processo de execução, esta passagem traumática da aplicação do direito.

A ênfase para a discussão da dúvida é sempre alvissareira e o será especialmente na formação de juízes de quem se exige sempre a resposta a perguntas, já que, do ponto de vista precipuamente processual, a demanda é basicamente uma *questão deduzida em juízo*.

Como enfatizou a Profa. *Veronique*, numa das aulas, o aluno não vê como o professor aprende e é importante que ele saiba que este aprendizado é inesgotável. No caso dos novos juízes, é muito importante que eles entendam que não há como esgotar, tampouco, a possibilidade de situações a que eles não conseguirão dar uma resposta imediata. Aprender a lidar com a dúvida e a superá-la dentro dos limites do possível é uma etapa essencial da atividade de formação.

Corine Chauvin, em obra denominada *Le kit de formation: de la conception à la réalisation* (O kit de formação: concepção à realização), arrola os recursos (ou um kit) destinados à formação³².

³² CHAUVIN, 2001, p. 14 *et seq.*

Como recursos mínimos ela aponta: um guia para o participante entregue no início do programa; uma base pedagógica destinada ao condutor das atividades (*animateur*); transparências indicando as mensagens principais a memorizar³³.

A estes a autora agrega vários outros instrumentos para a formação como jogos pedagógicos, estudo de casos, jogos de personagens (*jeux de rôles*), simulação, avaliações de curso, recursos para acompanhamento da aplicação efetiva dos conhecimentos absorvidos na formação, fichas sintéticas, guia do condutor, vídeos, cartazes, CD Rom³⁴.

A simulação é definida como

“um conjunto de situações concretas e reais interdependentes que são construídas segundo um modelo de pensamento ou de execução de tarefas que se relacionam a uma determinada área”³⁵.

A característica que distingue a simulação é que ela depende de uma montagem complexa em que vários elementos são postos simultaneamente em jogo para a definição de condutas. Um exemplo indicado é um jogo de empresas onde os atores devem “explorar um mercado, prever as cotações, fazer face à concorrência”³⁶.

Neste sentido a simulação pode ser usada para as discussões em torno de controle dos fluxos de processos³⁷, de forma a incentivar a crítica na elaboração de novas rotinas. O problema da morosidade deve ser enfrentado não apenas sob o prisma do volume de processos e do abuso na impugnação por meio de recursos, como nas definições que norteiam a administração do ritmo dado aos processos nas secretarias, inclusive quanto à seleção de relevância. O estabelecimento das várias passagens tumultuárias pode ser objeto de uma interessante trama de simulação.

O jogo de personagens é especialmente útil para o exercício das atividades em que se exija a oralidade. Nele cada participante tem um determinado papel como num teatro. O juiz, a parte, a testemunha podem ser

³³ CHAUVIN, 2001, p. 14.

³⁴ CHAUVIN, 2001, p. 14. A seguir a autora faz o detalhamento dos objetivos e das características práticas de cada um dos instrumentos (cf. CHAUVIN, 2001, p. 15-17). Sobre os acertos e os erros relativamente aos vários instrumentos, cf. GALLOT, 1999.

³⁵ CHAUVIN, 2001, p. 66.

³⁶ CHAUVIN, 2001, p. 66.

³⁷ Pode parecer que esta seja uma atividade da secretaria exclusivamente. No entanto, qualquer conduta prospectiva no sentido de uma maior agilidade do Poder Judiciário passa

representados não apenas no que concerne à sua personalidade, como à substância e à imprevisibilidade das questões em que estes personagens do processo se vêem normalmente colhidos. Ainda que se deva ter um controle para evitar a perda de objetividade, o jogo dá bons resultados na medida em que permite a discussão posterior para aferição de dúvidas, de erros, de acertos ou de outras possibilidades de conduta.

As comparações, neste caso, são muito úteis para a síntese de realidades que se apresentam como paralelas ou intangíveis.

Os exercícios e as discussões em pequenos grupos, com o incentivo de textos (dados previamente ou propostos no momento) ou de outros recursos (filmes, documentários, literatura etc.) e a revisão das conclusões com o conjunto dos grupos incorpora as noções basilares de interação e de reflexão.

O estudo de caso, na hipótese de formação de juízes, encontra uma vereda aberta de possibilidades. Podem-se imaginar perspectivas para discutir várias etapas do processo promovendo a composição de soluções, com a vantagem de se poder posteriormente fazer uma comparação com a decisão que foi efetivamente dada e com os efeitos por ela gerados.

Pode-se ainda utilizar uma técnica transversa partindo da analogia ou da metáfora. O risco estará sempre nas características dos destinatários. Nem todos são afeitos ao exercício livre da imaginação. No entanto, é importante sinalizar com a possibilidade de abertura dos horizontes.

A mistura de métodos constitui um fator que pode criar mobilidade e, por conseguinte, propiciar uma adesão mais firme de todos.

O acesso às esferas de formação do conflito é também muito importante. Têm-se adotado a prática de visitar órgãos públicos, empresas etc. e isto pode ser útil apenas na medida em que elas não obriguem os juízes em fase de formação a uma participação por demais passiva.

A entrevista, com participação indagadora dos juízes, também é uma vertente rica de potencialidades.

Na escola francesa, uma das fases mais importantes, porém, é o estágio. A duração do curso parece grande, mas a fase em que os juízes em

pela discussão da maneira como se controla o fluxo dos processos e dos mecanismos que se deve implantar para dar uma maior eficiência.

formação inicial permanecem nas diversas jurisdições, com o acompanhamento e a orientação de um juiz previamente nomeado, é a que implica maior extensão temporal.

No Brasil, tem-se uma visão canhestra do estágio probatório como *tempo de punir*. Os juízes ficam amedrontados como se esperassem o fluxo dos dois anos para se libertar de uma carga pesadíssima de pressão e de insegurança. Seria muito interessante que o novo papel atribuído às escolas fizesse desse um *tempo de formar*. Para isto, após o curso propriamente em sua versão tradicional, deveria se seguir uma fase em que cada juiz iniciante tivesse acesso a uma estrutura montada de orientação e de acompanhamento que funcionasse como um suporte para suas dúvidas, seus anseios e suas angústias. Seria uma transposição da regra geral que disciplina o estágio para a formação de juízes. O acompanhamento das atividades por um *coach* ou orientador constituiria um mecanismo de intervenção formadora sob o plano concreto de extrema validade. Isto se vincula aos controles da chamada engenharia de aprendizagem.

Engenharia de aprendizagem

A engenharia de aprendizagem tem por objetivo a avaliação dos resultados, o que é essencial no percurso para a construção do saber.

Esta avaliação deve ser incentivada após cada curso, como um dado auxiliar até para a montagem dos próximos e mesmo para a avaliação dos resultados posteriores.

Por outro lado, o acompanhamento pode ser feito virtualmente com a ajuda de acesso da Intranet e mesmo da Internet, em grupos de discussão, por exemplo.

Seria muito proveitoso que os questionários de avaliação enaltecessem a contribuição dos participantes e que eles exercessem a faculdade da livre expressão de suas convicções.

Este foi um aspecto em que o curso na ENM trouxe uma pequena frustração. Talvez de um ponto de vista estritamente pessoal, teria muito gosto em ouvir ou ler a manifestação concreta e vasta do modo como os juízes em formação percebem o curso lá ministrado, do modo como eles o avaliam. Isto deve decorrer de um certo ceticismo em relação aos limites de

adesão dos alunos ou à variedade dos modos como eles interpretam as manifestações dos professores. É essencial, portanto, num processo de extrema relatividade, dar destaque à consistência da avaliação do curso.

Engenharia de informação

A engenharia de informação atende às necessidades de divulgação de programas e de resultados no âmbito interno e externo. Ela responde às seguintes perguntas fundamentais: quem diz o quê, a quem e com que meios?

Também aqui se consolida a preservação da memória da instituição e da escola: a falta de preservação faz perder o proveito da renovação, porque ela cai no esquecimento.

Por isto, os processos concretos devem ser também guardados, assim como os resultados obtidos, de modo a possibilitar uma recordação programada e razoável de procedimentos que possa ser acessada mesmo quando tiver havido a salutar alternância entre os encarregados da execução dos programas.

O papel da escola como centro de difusão de conhecimento escapa aos limites da instituição: ela é mediadora e formadora no âmbito social também. Daí resulta a importância de criar canais variados de divulgação e de acesso e controle de informação.

Maçã, giz, queimada e letra de forma

Os processos pedagógicos implicam a revivência do unitário e do múltiplo como fatores da vida que devem ser reproduzidos para o auditório a que se pretende demonstrar a imponderabilidade do conflito.

Este é um dilema cabalmente absorvido por *Edgar Morin*:

“Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua

diversidade, sua diversidade na unidade. (...) A educação deverá ilustrar este princípio de *unidade/diversidade* em todas as esferas.”³⁸

Enfrentar os processos que cercam o aprendizado remexe reminiscências. A volta à escola, a qualquer escola, mesmo que numa etapa amadurecida da vida, sempre restaura a emoção da maça, do giz, do jogo de queimada no recreio em que a disputa envolve o aprendizado do desgaste físico.

A escola que visa à formação de juízes não se aloja em espaço diverso deste a que se entrega a memória de cada um. Por isto, é preciso valorizar as diferenças e todas as potencialidades dos lugares (comuns) em que se aprende a diversidade humana pela condução movimentada da interação com as vertentes dos conflitos. A formação de juízes, portanto, não pode ser tarefa de alguns: ela exige o envolvimento de toda a comunidade.

Esta pequena versão em *letra de forma* tem por objetivo apenas deixar um registro parcial, com impressões personalíssimas do exercício compartimentado da interpretação comparativa de uma experiência que já se consolidou pelos erros e pelos acertos que se sedimentam ao longo do tempo.

É certo que ela não pode ser integralmente transplantada para a realidade brasileira. Pode-se, porém e naturalmente, extrair dela elementos essenciais para a modelagem de uma estrutura adequada aos processos de formação de juízes, sem subestimar os aspectos que já se incorporaram na experiência das Escolas Judiciais brasileiras.

Objetivamente, a conclusão mais sintética é de que neste caminho não há espaço para trevas. Quando se trata da atividade judicial, a vida depende de luz, de ampla visibilidade.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Loyola, 2005.

- BAIRON, Sérgio. *Interdisciplinariedade: educação, história da cultura e hipermídia*. São Paulo: Futura, 2002.

³⁸ MORIN, 2004, p. 55.

- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.
- CAPELLA, Juan-Ramón. *El aprendizaje del aprendizaje: una introducción al estudio del derecho*. 4. Ed. Madrid: Trotta, 2004.
- CARVALHO, William Eustáquio. *Os juízes e a recuperação de empresas*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Direito da UFMG, 2006.
- CHAVIN, Corinne. *Le kit de formation: de la conception à la realisation*. Issy-le-molineaux: ESF, 2001
- DIEZ-PICAZO, Luis. *Experiências jurídicas y teoría del derecho*. 3. ed. Barcelona: Ariel, 1993.
- DIMENSTEIN, Gilberto, ALVES, Rubem. *Fomos maus alunos*. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2003.
- FRANÇA. ÉCOLE NATIONAL DE LA MAGISTRATURE. *Rapport final*. Commission de reflexion sur l'éthique dans la magistrature, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- GALLOT, Maryse. *Préparer, animer un stage de formation*. Paris: Mémentos-éo, 1999
- KURZ, Robert. O estágio final da evolução intelectual moderna será uma macaqueação de nossas mais triviais ações por máquinas? A ignorância da sociedade do conhecimento. *Folha de São Paulo*, em 13.01.02, caderno Mais, p. 12-13.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- PLATÃO. *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.
- SCHMIDT, Martha Halfeld Furtado de Mendonça. *A Escola Nacional da Magistratura francesa: uma fonte de inspiração para as escolas da*

magistratura e do Ministério Público brasileiros? *Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região*, v. 71, jan./jun. 2005, p. 41-50.

- VIEHWEG, Theodor. *Tópica y filosofía del derecho*. Trad. Jorge M. Seña. 2. ed. Barcelona: Gedisa, 1997.

- VIEHWEG, Theodor. *Tópica y jurisprudencia*. Trad. Luiz Diez-Picazo Ponce de Leon. Madrid: Taurus, 1964.