

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Por uma formação do juiz brasileiro em valoração da prova

Hacia una formación del juez brasileño en la valoración de la prueba

For a training of the Brazilian judge in the evaluation of evidence

Fernando Braga Damasceno 

Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Brasil

RESUMO Discutimos a necessidade de incorporar, na formação do juiz brasileiro, um treinamento em valoração da prova judicial. Tomando como ponto de partida o regime jurídico da valoração da prova, especialmente o papel que o ordenamento jurídico atribui ao julgador, projeta-se o conhecimento de mundo (saber), atitudes (saber ser) e habilidades (saber fazer) necessárias ao seu bom desempenho. Conclui-se com a apresentação de um esboço daquilo que seria a «formação em valoração da prova judicial adequada às necessidades do sistema de justiça brasileiro», onde se destaca o potencial pedagógico da abordagem de casos de erro judiciário e do recurso às metodologias ativas.

PALAVRAS-CHAVE Pedagogia jurídica, formação de juizes, prova penal, valoração da prova, erro judiciário.

RESUMEN Discutimos la necesidad de incorporar una enseñanza en evaluación de la prueba judicial en la formación de los jueces brasileños. Tomando como punto de partida el régimen jurídico de la valoración de la prueba, especialmente el papel que el sistema jurídico asigna al juez, se proyectan los conocimientos (saber), actitudes (saber ser) y habilidades (saber hacer) necesarias para su buen desempeño. Se concluye presentando un esbozo de lo que sería la «formación en valoración de la prueba judicial adecuada a las necesidades del sistema de justicia brasileño», con destaque para el potencial pedagógico del tratamiento de los casos de error judicial y del uso de metodologías activas.

PALABRAS CLAVE Pedagogía jurídica, formación de jueces, prueba penal, valoración de la prueba, error judicial.

ABSTRACT This article discusses the incorporation of training in «evaluation of judicial evidence» for the Brazilian judge. Taking as a starting point the legal treatment of the evaluation of evidence, especially the role that the legal system assigns to the judge, the knowledge, attitudes, and skills that are needed for its good performance are projected. Finally, an outline is drawn of what would be the training in the evaluation of evidence appropriate to the needs of the Justice System, with emphasis on the use of active methodologies and the pedagogical potential of the approach to cases of wrongful convictions.

KEYWORDS Legal education, judicial training, criminal evidence, evaluation of evidence, wrongful convictions.

Introdução

Los problemas penales no pueden seguir manejados por el empirismo y la oratoria, y que en las pesquisas del delito, en las acusaciones y defensas y en los fallos de los tribunales, se precisa más ciencia y mejor técnica.
Asúa, 1970: 116.

I shall treat «law» more broadly as a kind of institution which embodies not only rules, but also principles, procedures, practices, craft traditions, devices, and ways of thought which are sufficiently established to be describable and which are specialized to performing a number of jobs or tasks in society.
Twining, 2006: 193.

Ao se admitir que há no ordenamento jurídico-processual brasileiro um verdadeiro regime jurídico da valoração da prova, que limita a liberdade decisória do julgador, embora em nada se confunda com um sistema de prova tarifada (Braga Damasceno, 2023a), bem assim, que a valoração da prova é voltada a produzir conhecimento que assuma credenciais epistêmicas para ser admitido como verdade, deve-se, já na própria concepção de seu modelo teórico, fazer uma concessão à epistemologia e às ciências que fizeram da prova judicial objeto de estudo: psicologia social e cognitiva, estatística, etcétera, de sorte que os próprios critérios para uma adequada valoração da prova passam, assim, a conformar-se em «saberes metodológicos» e em «conhecimento de mundo», que precisam ser dominados pelo julgador.

Entretanto, do estabelecimento dessa abertura conformadora do próprio regime jurídico da valoração da prova à efetiva aplicação desses saberes na praxe judicial há uma enorme distância a ser percorrida.

É certo que o próprio modelo teórico poderia migrar naturalmente para o «senso comum judiciário», a partir de um debate na doutrina, com sua repercussão na

jurisprudência; isso porque o senso comum e o conhecimento científico não são categorias estanques (Llewellyn, 1941: 22; Oliveira Neto e Teixeira, 2015: 123). Todavia, essa migração natural demandaria muito tempo e geraria muitos danos. A frase de Gorphe «a ciência do testemunho é demasiado recente para que os legisladores já tenham decidido seguir os seus novos caminhos» (Gorphe, 1924: 32) basta para substituir qualquer esforço voltado a demonstrar que essa migração natural se opera numa velocidade insatisfatória; isso porque ela poderia ter sido dita ontem, mas o foi há exatos noventa e nove anos.

Confirmando empiricamente a prognose de Gorphe, vale mencionar a recente pesquisa feita por Lilian Stein e outras autoras, que demonstra o alheamento dos juízes brasileiros em relação aos saberes mais básicos da psicologia do testemunho (Stein e outros, 2020).

De outro lado, esse conhecimento transdisciplinar para o qual se abre o sistema de valoração da prova revela a completa inadequação da concepção benthiana de raciocínio probatório, segundo a qual este não se distinguiria do modo de pensar com que os indivíduos em geral encaram seus problemas cotidianos (Stein, 1996: 283); ou seja, sobressai clara insuficiência do senso comum, dado que é acrítico, ultraconfiante nos sentidos e nas capacidades cognitivas (Braga Damasceno, 2021: 47-48); parecendo claro que um regime de valoração aberto à Epistemologia e às ciências impõe ao julgador uma atitude crítica, um atuar com cautela e uma determinada forma de raciocinar contraintuitiva.

É que a compreensão do senso comum como uma habilidade inata do indivíduo, que lhe permitiria, mesmo sem o completo domínio das razões inerentes, conhecer algo e obter conclusões acuradas — ou seja, de que o senso comum enquanto forma de pensar que permitiria «saber sem saber como se soube e sem saber dizer como se soube» — não passa de um mito. Nesse sentido, Friedland (1990), registra que dados empíricos decorrentes de estudos psicológicos indicam que pessoas leigas, como os jurados, avaliam inadequadamente o testemunho de outras pessoas. Hock Lai (2008) chama a atenção para a inadequação do senso comum para as decisões judiciais, aduzindo que a tarefa de determinar a culpa não é compatível com o emprego do raciocínio que se usa na tomada de decisões práticas, mesmo aquelas que são de extrema importância na vida de uma pessoa, já que tais escolhas seriam frequentemente influenciadas por elementos de especulação, esperança, preconceito ou emoção.

Assim, o regime jurídico da valoração da prova antes de tudo impõe ao julgador um determinado «portar-se intelectualmente», com uma determinada singularidade subjetiva — que lhe permita perceber aspectos significativos e juridicamente relevantes —, o que gera um grande problema relacionado à sua concretização na praxe judiciária: afinal, não será por obra do acaso que se terá uma valoração, que, minimamente, corresponda a uma análise cuidadosa de cada um dos elementos de prova, seguida de um processo de unificação baseado numa comparação entre as teorias

explicativas causais, que, por sua vez, se daria de acordo com um conhecimento de mundo seguro, atualizado e descontaminado de concepções ultrapassadas e/ou preconceituosas (Braga Damasceno, 2023a: 230-231). É que a racionalidade judicial não depende unicamente do raciocínio abstrato, teórico, mas também de uma capacidade para compreender a singularidade do caso concreto, o que exige experiência de mundo, empatia e o manejo de certo tipo de emoções (Atienza, 2002: 145). Acresça-se como complicador, o que é considerado o maior entre os obstáculos a essa evolução: falta de humildade intelectual — virtude indispensável ao aprendizado e evolução —, ou seja, um misto de comodidade e a vaidade, que levam à ignorância da própria ignorância (Serejo, 2011: 91).

Daí que um modelo de valoração da prova que reconheça a necessidade de contenção do arbítrio do julgador, com base em critérios voltados (não exclusivamente) à produção do conhecimento verdadeiro, reclama, ao menos, se ultrapasse uma primeira ordem normativa, mediante a instituição de caminhos capazes de fazer com que a prática judicial seja permeada por saberes, que, como dito há pouco, não são apenas teóricos, mas abrangem determinadas habilidades (saber fazer) e atitudes ou posturas (saber ser), o que faz emergir de logo diversas questões relacionadas às necessidades formativas do julgador, notadamente sobre: i) o que se deve fazer ou qual o caminho seguir, para maximizar essa migração de um dado saber?; ii) sendo limitados os recursos, notadamente o tempo que se dispõe, como se definem as prioridades formativas?; iii) entre saberes excludentes, notadamente os relacionados aos valores (ou ideologias), quais deveriam prevalecer?; e iv) quem define tudo isso?

De modo mais resumido, faz-se necessário perquirir que formação, de que tipo, para que, para que juiz, para que faça o que? (Ippolito, 2004: 21). Em torno a isso, Jorge Malem Seña e outros autores são elucidativos:

Determinar qué conocimientos, habilidades y competencias han de tener los jueces ha sido, desde siempre, una cuestión controvertida. La falta de consenso acerca de cuáles deben ser las aptitudes y actitudes de quienes ejercen la actividad jurisdiccional se debe, en parte, a los diferentes modelos de jueces existentes y, en parte, también a los distintos modos [de] cómo se concibe la tarea de juzgar y hacer cumplir lo juzgado. Y estas desavenencias ocurren incluso con el marco constitucional como referencia. En este trabajo se asumirá que el juez debe decidir todos los casos que conoce según su competencia conforme a derecho. Y que ha de hacerlo motivadamente en un contexto de independencia e imparcialidad. Para poder cumplir con estos requisitos, y otros más que no voy a mencionar aquí, impuestos por la legislación vigente, el juez ha de tener al menos los siguientes: conocimiento, aptitudes y actitudes (Malem Seña e outros, 2009: 95-96).

A essas dificuldades gerais, deve somar-se que o regime jurídico da valoração da prova naturalmente deve apresentar baixa densidade normativa, demandando um

atuar da doutrina e, na sequência, da jurisprudência, para atribuir-lhe uma previsibilidade adequada, o que não impede, muito ao contrário, recomenda, uma atuação direta dos gestores responsáveis pela qualidade dos serviços judiciais.

A atualização dos saberes que operam na praxe judicial: Entre o modelo deontológico e o educacional

Preliminarmente, vale lembrar que a ideia de modelo a que agora se recorre equivale à de modelo-limite, que pode não ser sequer configurável na praxe. Um modelo deontológico «limite» seria, assim, aquele que se resume a colocar como dever do juiz o de diligenciar no sentido de adquirir o conhecimento de mundo mais atualizado, além de incorporar e desenvolver as atitudes e habilidades exigidas para o bom desempenho de suas funções. O modelo educacional «limite» equivale à assunção pelo próprio Estado, exclusivamente, da responsabilidade por essa atualização.

O modelo deontológico

Em tese, a instituição de um «dever-geral de atualização» teria alguma aptidão para acelerar a redução da assimetria entre o «conhecimento de mundo atualizado» e aquele que concretiza a praxe judicial. Isso, aliás, é muito comum em relação a outros profissionais: basta ir ao Código de Ética da Medicina, para constatar que ali se fixa, como dever do médico, um atuar profissional «com o máximo de zelo e com o melhor de sua capacidade», competindo-lhe «aprimorar continuamente seus conhecimentos e usar o melhor do progresso científico».

A Lei Orgânica da Magistratura Nacional (Lei complementar 35/1979) não cuida do tema, mas o Código de Ética da Magistratura Nacional estabelece a «exigência de conhecimento e de capacitação permanente dos magistrados» (artigo 29), esclarecendo que esta não se resume ao conhecimento sobre o direito vigente, mas abrange «as capacidades técnicas e as atitudes éticas adequadas para aplicá-lo corretamente» (artigo 30) e, também, «o conhecimento e técnicas desenvolvidas em outras áreas do conhecimento» (artigos 31 e 32).

Constata-se, ademais, que o sistema deontológico se abre ao educacional, quando se estabelece, ali, o dever do juiz de «manter uma atitude de colaboração ativa em todas as atividades que conduzem à formação judicial» (artigo 33), bem assim, de facilitar e promover a formação de seus colegas, propiciando que «a instituição de que faz parte ofereça os meios para que sua formação seja permanente» (artigo 36).

No sentido dessa abertura, também vão os Princípios de Bangalore, que podem ser vistos como as balizas para um Código Judicial em âmbito global, extraídas de outros estatutos, nacionais e internacionais, dentre os quais pode-se destacar a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ali se estabelece como o seu valor sexto que a

«competência e diligência são pré-requisitos da devida execução do ofício judicante», o que abrange o dever do juiz de «tomar medidas sensatas para manter e aumentar o seu conhecimento, habilidade e qualidades pessoais necessárias para a execução apropriada dos deveres judiciais, tomando vantagem, para esse fim, de treinamentos e outros recursos que possam estar disponíveis, sob controle judicial, para os juízes».¹

Em reforço de tais conclusões, vale a transcrição de trechos da interpretação que é dada pelas próprias Nações Unidas, por meio de seu Escritório Contra Drogas e Crime:

Competência 192. A competência na execução dos deveres judiciais requer conhecimento legal, habilidade, minúcia e preparação. [...] Todo juiz deve submeter-se a formas de treinamento.

199. A independência do Judiciário confere direitos ao juiz, mas também lhe impõe obrigações éticas. Essa última inclui o dever de executar o trabalho judicial profissionalmente e diligentemente. Isso implica que o juiz deve ter substancial habilidade profissional, adquirida, mantida e regularmente reforçada por treinamento ao qual ele tem o dever, bem como o direito, de submeter-se. É altamente recomendável, se não essencial, que, à primeira nomeação, um juiz deva receber treinamento detalhado, em profundidade e diversificado, apropriado para a sua experiência profissional, de modo que possa executar satisfatoriamente suas funções. O conhecimento que é exigido pode-se estender não somente aos aspectos da lei substantiva e processual, mas igualmente ao impacto da vida real na lei e nas cortes.

200. [...] No passado acreditava-se que um juiz adquiriria tais conhecimentos no curso da prática diária como advogado.

Treinamento no serviço para todos os níveis da magistratura

203. Além do conhecimento básico que todo juiz necessita adquirir no início da sua carreira, um juiz está comprometido, desde a nomeação, a perpetuamente estudar e aprender.

O judiciário deve ser responsável pelo treinamento dos juízes

204. Embora o Estado tenha o dever de prover os recursos necessários e arcar com os custos, com o apoio da comunidade internacional se necessário, o judiciário deve exercer o papel principal, ou ele mesmo ser responsável pela organização e supervisão do treinamento dos juízes. [...] As associações de juízes também podem desempenhar um papel significativo ao encorajar e facilitar a realização de treinos para juízes.

A autoridade de treinamento deve ser diferente da disciplinar e da de nomeação.

205. Com vistas a assegurar a apropriada separação de papéis, é desejável que a mesma autoridade não deva ser diretamente responsável tanto pelo treinamento quanto pela atividade disciplinar de juízes. Aqueles responsáveis pelo treinamento não devem ser diretamente responsáveis pela promoção ou nomeação de juízes. Sob

1. Unodc, «Comentários aos Princípios de Bangalore de conduta judicial», 2008, *Nações Unidas, Conselho da Justiça Federal e Centros de Estudos Jurídicos*, disponível em <https://bit.ly/3GWTogR>.

a autoridade do judiciário ou de outro corpo independente, o treinamento deve ser confiado a estabelecimento especial autônomo.²

A concretização de um modelo puramente deontológico sofreria enormes dificuldades, bem assim projetaria uma baixíssima eficácia, sendo evidente sua incapacidade de fornecer respostas satisfatórias às questões levantadas há pouco; daí porque ele deve mesmo se voltar a reforçar um modelo educacional, já que não haveria como deixar de reconhecer que a formação (inicial e contínua) do juiz é (também) dever do Estado. Nesse sentido, a assunção com seriedade de um sistema voltado à formação dos juizes é algo perceptível mundo afora, valendo mencionar, como exemplo, que Comissão Europeia tem feito do treinamento judicial uma prioridade de sua política desde 2006, embora ainda haja uma assimetria nos investimentos respectivos, que chegam a apresentar uma variação de mais de 3.000% (Heusel, 2021: 676).

O modelo educacional

A expressão — modelo educacional ou educativo — vem de Ronald Allen, que a usa quando aborda a valoração da prova pericial (Allen, 2013), e assim também Vázquez (2020).

O Conselho Nacional de Justiça, órgão de cúpula do sistema disciplinar do judiciário brasileiro, ao contrário do seu equivalente espanhol (Consejo General del Poder Judicial, Lei 6/1985, artigo 433 bis), não interfere na estruturação do sistema educacional — por exemplo, definindo seus princípios gerais e pedagógicos, o conteúdo das formações, etcétera —, resumindo-se a atuações pontuais e a disciplina geral dos concursos de seleção para a magistratura, o que deveria configurar um norte para a formação, já que não seria admissível desperdiçar esforços em uma determinada direção em uma fase específica e depois fazer outro esforço na direção oposta na fase seguinte, a fim de corrigir as deficiências causadas pelo esforço anterior focado em aspectos que nada têm a ver com o objetivo final (Azón e Martínez, 2008: 35).

A omissão do Conselho Nacional de Justiça se explica porque o próprio constituinte instituiu a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento da Magistratura — a quem cabe regulamentar os cursos oficiais para o ingresso e promoção na carreira — e expressamente condicionou o vitaliciamento dos juizes à realização de curso de formação inicial (Constituição Federal de 1988, artigo 93, IV e artigo 105 § primeiro, I), o que terminou por elevar à categoria de garantia constitucional, junto com a de um juiz independente e imparcial, o direito a um juiz capacitado.

Desse modo, o Brasil terminou optando por um modelo de escola judicial, assim como fez a maioria dos países europeus. Referido modelo se funda na ideia de que é o

2. Unodc, «Comentários aos princípios de Bangalore de conduta judicial», 2008, *Nações Unidas, Conselho da Justiça Federal e Centros de Estudos Jurídicos*, disponível em <https://bit.ly/3GWTogR>.

próprio judiciário que, além de estabelecer as diretrizes gerais e estratégias pedagógicas, deve conduzir a formação e aperfeiçoamento do juiz, o que decorre do reconhecimento de que o treinamento do julgador, quer na sua formação inicial, quer no seu aperfeiçoamento contínuo, é um meio de interferir na própria jurisdição.³ No mesmo sentido, para Franco Ippolito,

una magistratura profesional requiere una formación profesional adecuada, formación inicial y formación permanente, para las cuales es indispensable una escuela judicial. Una escuela judicial de alto nivel es factor necesario para el fortalecimiento del poder judicial y para garantizar la independencia del juez y al mismo tiempo los derechos de los ciudadanos (Ippolito, 2004: 21).

Azón e Martínez (2008: 35) entendem que a formação em escola judicial visa dotar o futuro juiz dos conhecimentos jurídicos e não jurídicos de que necessita para o exercício da jurisdição, o que reclama um treinamento com vistas a colocar em prática os conhecimentos adquiridos e, além disso, indispensável se busque conscientizá-lo da importância social de sua futura função e garantir que ele incorpore plenamente os valores constitucionais em seu trabalho, sem olvidar, por último, que a inteligência emocional deve ser também priorizada.

A princípio, o modelo educacional poderia se implementar mediante a delegação da formação para entidades educacionais públicas ou mesmo privadas, porém o modelo de escola judicial tem sido considerado essencial. Basta ver as conclusões da *IV Reunión Preparatória à VIII Cúpula Iberoamericana de Presidentes de Cortes Supremas e Tribunais Superiores ao IV Encontro Iberoamericano de Conselhos de Justiça*, onde restou acordado que o treinamento deve ser uma prioridade para o judiciário e que é essencial estabelecer escolas judiciais para o treinamento inicial e contínuo, seja na forma de reciclagem, cursos de atualização ou especialização. Na ocasião entendeu-se também que a adequada formação deve ser levada em consideração como algo essencial para o ingresso e promoção na carreira judicial (Cumbre Judicial Iberoamericana, 2004: 89).

Assim, agindo no sentido de implementar essa nova política pública, a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados firmou opção político-educacional centrada na ética e humanismo, e bem assim definiu, na mesma linha que a escola francesa de formação de juízes, que as estratégias pedagógicas se voltarão ao desenvolvimento de competências, que vão além da racionalidade técnica, primando pelo despertar crítico e criativo do indivíduo na práxis do trabalho,

3. Para conhecer mais sobre as escolas judiciais europeias e também sobre a rede europeia de formação de juízes, ver Ligüerre (2014).

reconhecendo assim a inaptidão de uma formação que se resumiria à mera transmissão de conhecimento teórico.⁴

Nesse sentido, Lazzari e Jacobsen (2020) planteiam que as escolas judiciais deveriam instituir programas voltados ao desenvolvimento das competências necessárias ao desempenho de uma jurisdição adequada aos princípios que norteiam um estado de direito, o que reclamaria uma formação multidisciplinar e baseada na prática judicial, facilitadora do desenvolvimento dos valores éticos e humanistas e das habilidades que complementariam a formação jurídica tradicional.

Com esse propósito é que se estabelecem seus princípios pedagógicos:

Sobre os princípios pedagógicos

[...] A produção do conhecimento é fruto da relação entre teoria e prática, a partir da atividade humana, resultante da articulação entre sujeito e objeto, pensamento e ação, homem e sociedade.

[...] A produção do conhecimento resulta da articulação entre parte e totalidade; conhecer fatos ou fenômenos é compreender o lugar que eles ocupam na totalidade concreta.

[...] A relação entre parte e totalidade remete à necessidade de articulação entre os diversos campos do conhecimento disciplinar, em busca das relações e interfaces, pela interdisciplinaridade.⁵

A necessidade de um modelo dialógico

Parece claro que nenhum dos modelos isoladamente considerados cuidaria de viabilizar à coletividade um juiz dotado do conhecimento teórico, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho adequado da função jurisdicional, em geral, e da valoração da prova, em particular.

Faz-se necessário não apenas um modelo intermediário, mas, sobretudo, um que viabilize uma comunicação entre o sistema disciplinar e a formação de magistrados: perceba-se, por exemplo, que o Código de Ética da magistratura impõe deveres não apenas aos julgadores, mas também à cúpula do judiciário.

Poder-se-ia, por exemplo, considerar em responsabilizar disciplinarmente um juiz que não agiu de uma determinada forma, para a qual se exige uma determinada habilidade, se este magistrado em nenhum momento teve a oportunidade de ser adequadamente treinado no âmbito da sua escola? O conduzir uma audiência, por exem-

4. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados, «Diretrizes pedagógicas da Enfam para formação e aperfeiçoamento de magistrados», 2017, disponível em <https://bit.ly/3RTtlxe>. Para um maior aprofundamento sobre a noção de competências, ver Campos (2017: 149 e seguintes).

5. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados, «Diretrizes pedagógicas da Enfam para formação e aperfeiçoamento de magistrados», 2017, disponível em <https://bit.ly/3RTtlxe>.

plo, exige mais que um conhecimento teórico sobre os direitos dos intervenientes; não é só com teoria que se aprende a concretizar, por exemplo, a firmeza necessária para a proteção da vítima, impedindo uma revitimização, e a tolerância inerentes à preservação da ampla defesa. O sistema disciplinar precisa, assim, além de um chão pavimentado, uma linha divisória clara entre o «certo» e o «errado», de um exercício permanente de mea culpa para identificar se, e em que medida, o cumprimento do «certo» não demandaria uma atuação prévia da própria organização.

A medida da priorização da valoração da prova judicial na formação do juiz brasileiro

Como assevera Jorge Malem Seña:

En lo que respecta a la prueba de los hechos, muchas de las equivocaciones que se cometen en este ámbito son atribuibles al juez o magistrado. [...] Muchos de estos errores atribuibles al juez y otros muchos más que pudieran pensar se podrían evitarse algunos con una adecuada preparación técnica del juzgador, otros con una mejora en su actitud y, finalmente, no pocos con un sistema procesal menos proclive a dejar al juez inerte frente a las partes (Malem e outros, 2009: 37 e seguintes).

Em relação ao conhecimento necessário à concretização de uma adequada valoração da prova, deve-se reconhecer que o mesmo ainda é disponibilizado com parcimônia e de forma descontínua; quando muito há abordagens setorizadas e mesmo aquelas obras que poderiam servir como um «curso de valoração da prova» não encerraram todo conhecimento necessário ao desempenho adequado da referida atividade. Daí que não se poderia confiar apenas no dever geral de atualização, mesmo que combinado com alguma espécie de recomendação específica.

Como registrado, o Conselho Nacional de Justiça não assume a determinação das diretrizes gerais para a formação de juízes e registra expressamente que se trata de competência da Escola Nacional Resolução 159/2012.

Em busca de alguma atuação específica relacionada à valoração da prova, pesquisou-se no site do Conselho Nacional de Justiça, valendo-se de busca textual com a expressão «valoração da prova», o que redundou na identificação do registro de duas intervenções, relacionadas à prova de reconhecimento de pessoas — o relatório elaborado pelo respectivo grupo de trabalho, onde consta o projeto de curso de formação de juízes (Conselho Nacional de Justiça, 2022: 133-144) — e a recomendação da adoção da perspectiva de gênero na «valoração de provas e identificação de fatos» (recomendação do Conselho Nacional de Justiça 128, de 15/2/2022).

Perquirindo as normas gerais para os concursos da magistratura que o Conselho Nacional de Justiça estabeleceu, constata-se a inexistência de uma preocupação específica com a aferição das competências relacionadas à valoração da prova. Ademais,

quando impõe a inclusão de conteúdo relacionado à psicologia, termina andando na contramão da ciência, sugerindo a especial relevância da avaliação do comportamento de testemunhas como um caminho para a obtenção da «verdade judicial».

Apesar de incluir no programa básico para o concurso de juiz um subitem denominado «economia comportamental, heurística e vieses cognitivos, a percepção de justiça, processo cognitivo de tomada de decisão», isso é feito de forma um tanto ambígua, porque está inserido num item denominado «pragmatismo, análise econômica do direito e economia comportamental», cujo primeiro subtema é «função judicial e pragmatismo, antifundacionalismo, contextualismo, consequencialismo, racionalismo e empirismo, dialética, utilitarismo», o que, além de gerar confusão, ameaça a concretização da ideia que a ordem jurídico-constitucional brasileira, mais especificamente o direito fundamental à prova, impõe, de maneira inequívoca, que a busca da verdade ocupa um lugar central na estruturação da prova e do processo, o que mereceu a crítica de Rachel Herdy.⁶

Por outro lado, pode-se concluir que ainda não se incorporou na formação ordinária do juiz brasileiro o desenvolvimento das competências relacionadas à adequada valoração da prova: o assunto não tem uma atenção destacada, quer no módulo nacional, de responsabilidade da própria Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados, quer no módulo local,⁷ de responsabilidade das escolas ligadas aos tribunais. Márcia Barros e Vladimir Vitovsky (2016) abordam a formação inicial na prática, e pode-se perceber que, embora esta se vocacione ao desenvolvimento de treze competências, com praticamente a metade delas relacionada ao processo decisório, não se cuidou daquelas relacionadas à valoração da prova, a exceção da atenção conferida ao estudo dos vieses, que poderia ser objeto de um módulo autônomo, mas que projetaria melhores resultados se (também) se associasse a experiências relacionadas ao erro judiciário.

Acresça-se a isso, que a duração da formação do juiz brasileiro é demasiado curta se comparada à de outros países: enquanto aqui é de quatro meses,⁸ na França a formação leva trinta e um meses (Azevedo, 2003: 17), e na Espanha, o país europeu com a formação inicial mais curta, é de doze meses (Azón e Martínez, 2008: 45).

Vale registrar, ainda, um tratamento descontínuo do problema pelo sistema de formação em geral, havendo o registro apenas de iniciativas isoladas da Escola do Tribunal Regional Federal da 3.^a Região, da Escola do Tribunal Regional da 4.^a Região

6. Rachel Herdy, «CNJ pode dificultar a formação de juízes na tradição racionalista da prova», *Conjur*, 22 de outubro de 2021, disponível em <https://bit.ly/48eTkFm>.

7. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados, «Anexo da Resolução número 2/2016», 9 de junho de 2016, disponível em <https://bit.ly/41OUd57>.

8. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados, «Anexo da Resolução número 2/2016», 9 de junho de 2016, disponível em <https://bit.ly/41OUd57>.

e da Escola do Tribunal de Justiça do Amapá, esta relacionada especificamente às provas dependentes da memória.

Essa deficiência na formação do juiz brasileiro fica bem visível quando se observa o plano de formação inicial do juiz espanhol, que além de dedicar, na docência ordinária, um módulo específico para a valoração da prova (de um total de dez); prevê oficinas específicas sobre valoração da prova pericial, além de abordagem da valoração no âmbito de temas específicos, como o de «delitos leves» e, por fim, inclui como tema destacado das chamadas «atividades transversales» o «erro judiciário». (Consejo General del Poder Judicial de España, 2022: 41).

Vale mencionar que esse atraso já foi percebido pela própria Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados, na medida que, em seu curso de mestrado profissional, instituído há pouco, foi oferecida uma disciplina com o título Análise da Prova e Erro Judiciário, vocacionada justamente à difusão do conhecimento e reflexões críticas sobre os problemas da valoração, incluindo como um de seus objetivos habilitar o aluno ao desenvolvimento de uma formação em valoração da prova.

A adequada valoração da prova e suas exigências formativas

Sobrelevam-se, agora, as seguintes questões: i) quais competências devem ser desenvolvidas para que se possa promover uma adequada valoração da prova judicial? e ii) como deveriam ser as ações formativas para alcançar esse objetivo?

De logo se vê, com nitidez, que o próprio regime jurídico da valoração da prova se consubstancia em um conhecimento teórico que precisa ser ensinado ao julgador: os conceitos e categorias jurídicas inerentes ao sistema são fundamentais para que o juiz possa abordar um determinado caso e responder adequadamente se, ali, existe prova suficiente que apoie a hipótese em disputa. A apreensão das ideias de prova, enquanto fonte, meio e resultado, de argumento ou inferência probatória, de sua relevância e força; da maneira de aferição e expressão desta (probabilidade lógica), de solidez e relevância da generalização enquanto garantia, etcétera, devem ser bem apreendidas pelo julgador para que possa ter uma valoração da prova adequada. Nesse sentido Pino Yancovic e Coloma Correa (2020), identificam e procuram apresentar soluções para o problema da dissonância entre a linguagem utilizada pelos acadêmicos, pelos juízes e pelos advogados quando abordam as questões probatórias.

Ademais, parece claro que é impossível que o método imposto pelo regime jurídico da valoração da prova possa ser percorrido de maneira puramente racional; de sorte que se deve pensar em otimizar o subjetivismo do julgador, buscando desenvolver, também, i) as atitudes ou posturas intelectuais, entendidas como o conjunto de virtudes epistêmicas, que conformarão a maneira de se portar cognitivamente, a compreensão do seu papel como julgador, de sua função no processo, e ii) as habili-

dades relacionadas ao raciocínio indutivo (ou abdutivo), que funcionam como um antídoto ao enviesamento do pensamento, aumentando as chances de uma cognição completa e na velocidade correta.

O subjetivismo, em certa medida, é bem-vindo na valoração, notadamente porque, na aferição da força de uma proposição probatória, as chances de correção do resultado dependerão em grande medida da capacidade criativa do analista, que lhe permitirá bem compreender sua antítese, que deve, ainda que só de maneira imaginada, ser exaurida e ter estabelecida sua ligação com «normalidade do mundo» que envolve o caso sob julgamento.

Assim, pode-se dizer que esse conhecimento atualizado deve ser incorporado ao próprio «hábito» do julgador, de sorte a se fazer presente também nas suas práticas intuitivas, o que implica a necessidade, primeiro, de uma tomada de consciência em relação às suas limitações cognitivas e ao elevado poder de interferência do pensamento intuitivo, carregado de preconceitos.

Essa mudança para uma atitude de maior prudência termina viabilizando o desenvolvimento das habilidades que maximizarão as chances de um pensamento conforme o esquema inerente a uma adequada valoração da prova, reforçando a capacidade de resistir à natural tendência de completar as histórias, de apegar-se a conclusões precipitadas, alcançadas intuitivamente.

Deve-se, pois, superar o mito de que a valoração da prova pode equivaler ao raciocínio pragmático, que seria inato: simplesmente as pessoas nasceriam com as habilidades necessárias ao raciocínio sobre fatos. A ciência já demonstrou que é falsa essa ideia de que o senso comum, enquanto forma de pensar, teria uma boa acurácia; ou seja, é falso que as pessoas em geral poderiam dar respostas na maioria das vezes corretas sobre a relação entre provas e hipóteses, mesmo sem saber (dizer) como chegaram às mesmas.

Ademais, ao contrário de uma concepção ultrapassada, tanto atitudes (saber-ser), como habilidades (saber-fazer), podem ser ensinadas, de modo a permitir que o sujeito médio maximize o seu desempenho nas mais diversas áreas, inclusive naquelas ligadas ao raciocínio indutivo.

Jepston e outros autores sustentam que raciocinar indutivamente de maneira eficaz é uma habilidade que depende de inovações culturais, tais como a teoria da probabilidade, e que pode ser aperfeiçoada através da educação e da prática frequente (1993: 71). Por sua parte, Fong e outros autores realizam uma série de experimentos empíricos e demonstraram que apenas uma sessão de treinamento com vinte e cinco minutos serve para melhorar significativamente a aplicação de inferências frequentistas (1986: 282).

A psicologia já comprovou, inclusive, que comportamentos e ações concebidas racionalmente podem ser treinadas e incorporadas ao mecanismo de resposta automática do indivíduo (Capurso, 1999: 15); aliás, há consenso na psicologia cognitiva

quando ao fato de que a expertise — compreendida como uma elevada performance em relação a uma determinada habilidade, marcada respostas ou resultados tanto mais rápidos e quanto mais precisos — pode ser adquirida e/ou maximizada através de uma abordagem que se baseia em diversos princípios que deram ensejo à chamada «prática deliberada» (*deliberate practice*) (Ericsson, 1990).

Da mesma forma, é perfeitamente possível ensinar valores e virtudes.

Se é considerado que a independência, a imparcialidade, a autocontenção frente ao direito e a integridade pessoal são valores essenciais para o exercício da jurisdição e se também se admite que a educação, além dos propósitos cognitivos e práticos, pode ter um propósito crítico, equivalendo à busca de uma mudança atitudinal, o treinamento em valores se enquadraria perfeitamente neste terceiro nível, ou seja, parte do modo de ser juiz dependerá de sua educação em propósitos e valores. É certo, todavia, que esse nível de treinamento apresenta enormes dificuldades sobretudo quanto à definição de seu conteúdo que pode desviar para uma espécie de manipulação ideológica (Azón e Martínez, 2008: 40).

Quanto à possibilidade do ensino de virtudes, éticas e epistêmicas, deve-se reconhecer que este corresponde a nada mais que o desenvolvimento de habilidades e atitudes (cognitivas), sendo certo, todavia, que o ensino não poderia ser de natureza teórica, porquanto as virtudes são hábitos que só podem ser adquiridos por meio da prática, da experiência (Atienza, 2002: 143).

Já em relação à prova judicial, vale mencionar a iniciativa de Richard Posner, que desenvolveu um curso sobre prova judicial baseado exclusivamente em atividades práticas, o que remete à necessidade de uma formação judicial fundamentada na preponderância do protagonismo do próprio aluno. Para ele, conhecer as regras de evidência e aplicá-las são duas coisas muito diferentes e, em verdade, só se poderia aprendê-las aplicando-as, e não as estudando (assim como só se aprende a andar de bicicleta andando de bicicleta, e não estudando teorias a respeito de equilíbrio), isso porque seu significado preciso só surgiria no contexto de um julgamento (Posner, 2003: 731-732).

Em suma, a formação do juiz brasileiro deveria i) propiciar o acesso ao conhecimento teórico em que se consubstancia o regime jurídico da valoração da prova, que envolve também o conhecimento produzido por outras áreas, o que poderia se dar através de preparação ou indicação de material bibliográfico, de aulas teóricas e/ou práticas, como estudo de casos; e ii) buscar aperfeiçoar o «subjativismo» do julgador, tornando-o um aliado, o que se daria mediante o desenvolvimento das virtudes do sujeito epistêmico e das habilidades ligadas ao raciocínio indutivo.

É certo que planejar uma formação com esse objetivo não configura uma tarefa fácil e, obviamente, é algo que não cabe ser feito aqui, sobretudo, porque requer conhecimento profundo em áreas específicas da pedagogia e psicologia. Entretanto, pode-se apresentar alguns caminhos já consolidados na formação de juízes.

Antes de tudo, o recurso às metodologias ativas sobreleva-se indispensável, à medida que seria inconcebível desprezar a experiência e a maneira de ver de cada juiz formando. Gelson de Azevedo, referindo-se à experiência da escola francesa de formação de juízes, registra as seguintes fórmulas pedagógicas: sessão (exposição seguida de debate entre alunos e/ou de trabalhos práticos, e atelier (o estudo de um tema e/ou caso por um grupo pequeno de alunos, que apresentam uma solução ou trabalho, com estágio inclusive no exterior) (Azevedo, 2003: 17-18).

Parece uma boa estratégia a submissão do formando a determinados testes que possam fazê-lo tomar consciência: i) de que a crença não é propriamente fruto de uma decisão consciente, mas está mais relacionada à ideia de sensação e sentimento; ii) de que o indivíduo, em uma maior ou menor medida, está sujeito a vieses e ilusões cognitivas. Ramon Arce e outros autores, por exemplo, registram a defasagem da qualidade da cognição do que chama de raciocínio informal, em razão de ser impregnado de heurísticas, e defende que o ensino dos juízes sobre as fontes dos vieses cognitivos levarão a uma espécie de estado de alerta, o que contribuiria para desenviesar suas decisões (Arce e outros, 2003: 63).

Outrossim, parece indispensável o estudo de casos, mesmo que fictícios (Bressan Schiavon, 2019; Lima Madrid e Noya dos Santos, 2018), seguindo o método conhecido como aprendizagem baseado em problemas, onde o aluno deve ser empoderado (Marotta e Parise, 2021: 124) para, antes da apresentação de qualquer conteúdo teórico relacionado, solucionar um problema que lhe é apresentado (Font, 2012: 4), o que vem mostrando melhores resultados que o método tradicional, baseado na ideia de transferência de conhecimento teórico (Sotomayor Trelles e outros, 2023: 93).

Para se beneficiar do elevado potencial pedagógico do erro, deve-se preferir o estudo de casos de condenações errôneas, devidamente selecionados e apresentados, reportando o aluno ao momento da prolação do julgamento, sem que este saiba do seu resultado e de sua reversão subsequente — para que se evite ou para que se contenha o viés de retrospectiva (*hindsight bias*), que levaria o formando à (falsa) ideia de que o erro é algo absurdo (Kahneman, 2011: 173). Após a discussão sobre o caso, evidenciado o erro e as razões de seu reconhecimento formal, submeter-se-ia aos alunos um novo problema, consistente na identificação do cenário causal respectivo, registrando que não deveriam se contentar com o que poderia parecer «a» causa ou fonte do erro (Braga Damasceno, 2023b: 1244 e seguintes). Como arremate, dever-se-ia buscar um debate com vistas a propiciar uma reflexão sobre interações causais mais remotas, como por exemplo, i) a maneira como o julgador aborda o caso — com a vontade de resolver o «mistério» subjacente, ou seja, com uma espécie de excesso de curiosidade ou ambição da verdade; ii) a incapacidade de o julgador entender o mundo onde o acusado vive e/ou onde os fatos se desenvolveram, e iii) a possível idealização inconsciente do «mundo» — no qual haveria mocinhos e bandidos e onde se poderia saber quem é quem.

A propósito, convém aderir à ideia de Anamaria Prates Barroso, que propõe «racializar» o processo penal, como uma forma de confrontá-los com a seletividade racial da persecução penal e com o fato de que a (tentativa de) desconsideração da cor da pele no momento decisório não passaria de um «lavar as mãos». Para a autora,

o uso da categoria de raça como transversal ao processo penal não é racismo, é o enfrentamento dele. Há uma necessidade de falar desse uso sistêmico da categoria raça tanto na investigação policial, como na fase processual para combate ao racismo do sistema penal. [...] Racializar é uma forma de trazer a raça para o debate para que o racismo possa ser superado. No processo penal, racialização vem no sentido de dar uma perspectiva racial para determinação dos fatos como forma de combate às consequências do racismo. Paradoxalmente, a racialização é necessária como uma estratégia não racista. Se a seletividade penal, a punição, o sistema penal se estruturam através do racismo, é necessário racializar o debate. Deve ser racializada a forma como os operadores do direito olham para as relações sociais e jurídicas no Brasil para que a raça seja considerada quando da tomada de decisão. [...] Não considerar a raça aprofunda a discriminação e não a enfrenta (Prates Barroso, 2023: 109 e seguintes).

E, pelas mesmas razões, mostra-se necessária a adoção da perspectiva de gênero na formação dos juízes e juízas (Ronconi e Vita, 2013), merecendo destacar, ainda, interseccionalidade entre raça e gênero no ensino jurídico em geral (Montañez e Arrillaga, 2018).

Ademais, o contato do aluno com casos de erros reais ocorridos em sua região — através de matérias jornalísticas, dos próprios autos e, se possível, do contato com a própria vítima de erro, em uma espécie de entrevista — poderia alertá-lo da elevada factibilidade do erro e propiciar uma abordagem dos casos mais humanizada, o que atende a uma das diretrizes da formação do juiz brasileiro, que impõe que a formação ética esteja presente em todas as atividades e não apenas naquelas configuradas exclusivamente para tal finalidade. Assim, as simulações, as oficinas de simulação de audiências e os próprios estudos de caso, destinados, em princípio e principalmente, a ensinar técnicas que deverão ser seguidas pelo julgador, devem incorporar elementos que objetivem a reflexão sobre valores essenciais ao exercício da jurisdição (Azón e Martínez, 2008: 42-43).

Por fim, não se pode desconsiderar a possibilidade de se recorrer à arte, notadamente à literatura e à dramaturgia, para desenvolver as virtudes éticas e epistêmicas, como a prudência, empatia, a responsabilidade, etcétera, valendo transcrever uma lição de Atienza:

Creo que en la enseñanza de las virtudes judiciales, el cine y, sobre todo, la literatura, podrían jugar un papel de cierta importancia. Las relaciones entre el derecho y la literatura (incluyendo tanto las obras literarias como la crítica literaria y la teoría de

la literatura) son muy variadas y han dado lugar, en los últimos tiempos, a toda una corriente de teoría del derecho (véase Posner 1988 y 1990). Puede ser de interés, por ejemplo, mostrar las analogías existentes entre la interpretación de una obra literaria y la de un texto jurídico (aunque tampoco conviene, como antes señalaba, llevar la analogía más allá de ciertos límites). O entre los esquemas narrativos presentes en la literatura y en los antecedentes de hecho de las sentencias. O bien —este es el punto que aquí interesa— mostrar de qué manera la literatura puede ser de utilidad en la justificación de las decisiones judiciales, esto es, en qué forma puede contribuir a la formación del carácter que se necesitaría tener para ser un buen juez (Atienza, 2002: 144-145).

No mesmo sentido, Amorim e outros autores planteiam que o uso de narrativas (*storytelling*) que apresentem significado social tem comprovada aptidão para levar a reflexões acerca de valores éticos (Amorim e outros, 2021: 64). Carlos Ríos (2006) apresenta os caminhos para explorar o poder da literatura e do cinema para uma reorientação em valores como a empatia, e Félix Azón e Carlos Gómez Martínez, por sua parte, apresentam entre as atividades do seu curso de ética judicial o «cine club», voltado a fomentar as reflexões sobre o sentido de justiça e fornecer aos futuros juízes as ferramentas para se justificarem (Azón e Martínez, 2008: 42; Curto, 2022: 55).

Conclusões

Acredita-se que toda a argumentação desenvolvida no presente trabalho é suficiente para sustentar que, longe de uma valoração baseada na ideia de senso comum, os gestores do poder judiciário brasileiro devem propiciar aos jurisdicionados um juiz com expertise em valoração da prova, um juiz que: compreenda bem o seu papel em uma ordem democrática (e aja de acordo com essa compreensão); domine o conhecimento acerca do funcionamento da cognição humana, identificando os principais vieses cognitivos, avaliando contextos situacionais e fatores que estimulam a ocorrência de vieses; saiba organizar as informações e dados relevantes para a determinação dos fatos no processo judicial; saiba como analisar e significar esse material e elaborar motivação capaz de conferir a máxima credibilidade racional a cada passo do raciocínio probatório, o que reclama com urgência a implementação de uma formação específica, nos moldes acima delineados, com a preponderância dos métodos ativos, com destaque para o estudo de casos de erro judiciário.

Referências


- ALLEN, Ronald (2013). «The conceptual challenge of expert evidence». *Revista Discusiones Filosóficas*, 14 (23): 41-65.
- AMORIM, Vanessa de Oliveira, Rogério Monteles da Costa e Marcus Vinícius Nogueira Rebouças (2021). «Storytelling como estratégia pedagógica para educação jurídica». *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, 7 (2): 58-74. DOI: [10.26668/indexlawjournals/2525-9636/2021.v7i2.8287](https://doi.org/10.26668/indexlawjournals/2525-9636/2021.v7i2.8287).
- ARCE, Ramón, Francisca Fariña e Mercedes Novo (2003). «Anchoring in judicial decision-making». *Psychology in Spain*, 7 (7): 56-65.
- ASÚA, Luis Jiménez de (1970). *Crónica del crimen*. Buenos Aires: Pannedille.
- ATIENZA, Manuel (2002). *Cuestiones judiciales*. Cidade de México: Fontamara.
- AZEVEDO, Gelson de (2003). «A formação dos juizes». *Revista TST Brasília*, 69 (1): 15-20.
- AZÓN, Félix e Carlos Gómez Martínez (2008). *Nuevo modelo de acceso a la carrera judicial, de formación inicial y continuada*. Madrid: Fundación Antonio Carretero.
- BARROS, Márcia e Vladimir Santos Vitovsky (2016). *Curso de formação inicial e de aperfeiçoamento para fins de vitaliciamento de magistrados: Relato de uma experiência e de um porvir*. Brasília: Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados.
- BARROSO, Anamaria Prates (2023). *Por um processo penal não racista: A racialização do processo penal como forma de enfrentamento do racismo nas práticas processuais penais*. Belo Horizonte: D'Plácido.
- BRAGA DAMASCENO, Fernando (2021). «A Constituição e a valoração da prova judicial: Entre a indiferença e um mandamento de redução do risco de erro». *ReJuB Revista Judicial Brasileira*, 1 (1): 37-59. DOI: [10.54795/rejub.n.1.76](https://doi.org/10.54795/rejub.n.1.76).
- . (2023a). *Direito probatório (stricto sensu): Da valoração da prova*. São Paulo: Tirant lo Blanch.
- . (2023b). «Pensando a qualidade do juízo fático-probatório: Um modelo de evolução baseado no aprendizado com erros». *Revista Brasileira de Direito Processual Penal*, 9 (3): 1213-1256. DOI: [10.22197/rbdpp.v9i3.900](https://doi.org/10.22197/rbdpp.v9i3.900).
- BRESSAN SCHIAVON, Giovanna Henrique (2019). «Estudio de “caso ficticio” en la carrera de derecho». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6 (2): 123-39. DOI: [10.5354/0719-5885.2019.54502](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.54502).
- CAMPOS, Cláudia (2017). «A formação de juizes: O desafio de formar novas competências». *Revista Brasileira de Administração Científica*, 8 (2): 147-162.
- CAPURSO, Timothy (1999). «How judges judge: Theories on judicial decision making». *University of Baltimore Law Forum*, 29 (1): 5-16.
- CONSEJO GENERAL DEL PODER JUDICIAL DE ESPAÑA (2022). *Plan docente de formación judicial 2022-2023*. Madrid: Consejo General del Poder Judicial de España.

- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (2022). *Relatório do Grupo de Trabalho Reconhecimento de Pessoas*. Brasília: Conselho Nacional de Justiça. Disponível em <https://bit.ly/4ayHN4W>.
- CUMBRE JUDICIAL IBEROAMERICANA (2004). *IV Reunión preparatoria a la VIII Cumbre Iberoamericana de presidentes de Cortes Supremas y Tribunales Supremos de Justicia y IV Encuentro Iberoamericano de Consejos de la Judicatura*. Brasília: Superior Tribunal de Justiça.
- CURTO, Jorge Christian (2022). «El uso de la literatura como herramienta pedagógica en la enseñanza del derecho». *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 20 (39): 51-70. DOI: [10.21119/anamps.72.355-374](https://doi.org/10.21119/anamps.72.355-374).
- ERICSSON, Anders (1990). «Approaches to the empirical study of expertise: Some general issues and considerations». Em *12th Annual Conference C.S.S. Pod*. Nova Iorque: Psychology Press.
- FONG, Geoffrey, David Krantz e Richard Nisbett (1986). «The effects of statistical training on thinking about everyday problems». *Cognitive Psychology*, 18 (3): 253-292. DOI: [10.1016/0010-0285\(86\)90001-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(86)90001-0).
- FONT, Antoni (2012). «El aprendizaje basado en problemas en la formación judicial». *Revista de Educación y Derecho*, 6: 1-20.
- FRIEDLAND, Steven (1990). «On common sense and the evaluation of witness credibility». *Case Western Reserve Law Review*, 40 (1): 165-226.
- GORPHE, François (1924). *La critique du témoignage*. Paris: Librairie Dalloz.
- HEUSEL, Wolfgang (2021). «The organization of judicial training in Europe». *ERA Forum*, 22: 675-686. DOI: [10.1007/s12027-021-00693-3](https://doi.org/10.1007/s12027-021-00693-3).
- HOCK LAI, Ho (2008). *A Philosophy of Evidence Law: Justice in the Search for Truth*. Oxford: Oxford University Press. DOI: [10.3366/e1364980909001693](https://doi.org/10.3366/e1364980909001693).
- IPPOLITO, Franco (2004). «La formación de los magistrados». *Jueces para la Democracia*, 50: 21-24.
- JEPSON, Christopher, David Krantz e Richard Nisbet (1993). «Inductive reasoning: Competence or skill?». Em Richard Nisbett (editor), *Rules for Reasoning* (pp. 70-89). Hillsdale: L. Erlbaum Associates.
- KAHNEMAN, Daniel (2011). *Thinking, fast and slow*. Nova Iorque: Farrar, Straus and Giroux.
- LAZZARI, João Batista e Gilson Jacobsen (2020). «Formação judiciária no plano constitucional das democracias modernas: Princípios e diretrizes a serem observadas na preparação de magistrados». *Revista Eletrônica Direito e Política*, 15 (1): 249-274. DOI: [10.14210/rdp.v15n1.p249-274](https://doi.org/10.14210/rdp.v15n1.p249-274).
- LLEWELLYN, Karl (1941). «The theory of legal science». *North Carolina Law Review*, 20 (1): 1-23.
- LIGÜERRE, Carlos Gómez (2014). *Juízes na Europa: Formação, selecção, promoção e avaliação*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- LIMA MADRID, Fernanda de Matos e Lucas Octávio Noya dos Santos (2018). «Sentencia simulada del Tribunal Federal Supremo: Aplicar el aprendizaje basado en equipo y la metodología de aprendizaje basada en proyectos en el curso de derecho». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 5 (1): 100-111. DOI: [10.5354/0719-5885.2018.50408](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2018.50408).
- MALEM SEÑA, Jorge, Javier Ezquiaga Ganuzas e Perfecto Andrés Ibáñez (2009). *El error judicial. La formación de los jueces*. Madrid: Fundación Coloquio Jurídico Europeo.
- MAROTTA, Julieta e Agustín Parise (2021). «El aprendizaje basado en problemas (ABP) en la educación jurídica y su aplicación en un ámbito multicultural». *Academia Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 19 (38): 115-140. DOI: [10.15517/revedu.v44i2.38256](https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38256).
- MONTAÑEZ, Nilda Garay e Inmaculada Arrillaga (2018). «Los desafíos en la enseñanza del constitucionalismo y su historia: La interseccionalidad de raza y género». *Revista de Educación y Derecho*, 18: 1-27. DOI: [10.1344/reyd2018.18.24118](https://doi.org/10.1344/reyd2018.18.24118).
- OLIVEIRA NETO, Emetério Silva de e Igor Moura Rodrigues Teixeira (2015). «Do senso comum à ciência: A teoria do conhecimento e a construção do método dialéctico como novo paradigma do direito». *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, 1 (2): 113-136. DOI: [10.26668/indexlawjournals/2525-9636/2015.vii.6](https://doi.org/10.26668/indexlawjournals/2525-9636/2015.vii.6).
- PINO YANCOVIC, Mauricio e Rodrigo Coloma Correa (2020). «Desencuentros entre teorías y prácticas probatorias. Insumos para repensar la formación de abogados y jueces». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7 (1): 91-118. DOI: [10.5354/0719-5885.2020.54882](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.54882).
- POSNER, Richard (2003). «Clinical and theoretical approaches to the teaching of evidence and trial advocacy». *Quinnipiac Law Review*, 21 (4): 731-739.
- RÍOS, Carlos (2006). «La literatura y el cine como herramientas para la formación ética de los jueces». *Academia, Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 4 (8): 167-179.
- RONCONI, Liliana e Leticia Vita (2013). «La perspectiva de género en la formación de jueces y juezas». *Academia, Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 11 (22): 115-155.
- SEREJO, Lourival (2011). *Comentários ao Código de Ética da magistratura nacional*. Brasília: Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados.
- SOTOMAYOR TRELLES, José Enrique, Gabriel Uscamayta, Nelly Aracely Díaz Ruíz, Niels Jyeyson Apaza Jallo e César Higa (2023). «La enseñanza del derecho y del razonamiento probatorio mediante el método del estudio de caso: Argumentos para su adopción y su adaptación a contextos virtuales». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 10 (1): 91-112. DOI: [10.5354/0719-5885.2023.69117](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2023.69117).
- STEIN, Alex (1996). «The Refoundation of Evidence Law». *Canadian Journal of Law and Jurisprudence*, 9 (2): 279-324. DOI: [10.1017/s0841820900003477](https://doi.org/10.1017/s0841820900003477).

- STEIN, Lilian, Sabrina Schmidt e Júlia Schneider Krimberg (2020). «Conhecimento dos magistrados sobre processos de memória nos relatos testemunhais e no reconhecimento de pessoas». *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, 28: 201-243.
- TWINING, William (2006). *Rethinking Evidence: Exploratory Essays*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: [10.1017/CBO9780511617249](https://doi.org/10.1017/CBO9780511617249).
- VÁZQUEZ, Carmen (2020). «La división del trabajo cognitivo en la prueba pericial: El juez, las partes, los peritos y las comunidades expertas». *Discusiones*, 24 (1): 113-140. DOI: [10.52292/j.dsc.2020.2207](https://doi.org/10.52292/j.dsc.2020.2207).

Sobre o autor

FERNANDO BRAGA DAMASCENO é professor do mestrado da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Brasil. Doutor em direito da Universidade Federal de Pernambuco e mestre em direito pela Universidade Federal de Pernambuco e mestre em direito pela Universidade Federal do Ceará. É desembargador federal da Tribunal Regional Federal da Quinta Região e ex-procurador da República. Seu correio eletrônico é fernando-braga@hotmail.com.  <https://orcid.org/0000-0002-8690-3440>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)