UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA
DOUTORADO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA

MARCELLA PINTO DE ALMEIDA

CONSTITUCIONALISMO DIALÓGICO, EDUCAÇÃO JURÍDICA E ARTE: A DIGNIDADE HUMANA COMO FUNDAMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA SOB UMA PERSPECTIVA LUSO-BRASILEIRA

Salvador – Brasil
Lisboa – Portugal
2026

MARCELLA PINTO DE ALMEIDA

CONSTITUCIONALISMO DIALÓGICO, EDUCAÇÃO JURÍDICA E ARTE: A DIGNIDADE HUMANA COMO FUNDAMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA SOB UMA PERSPECTIVA LUSO-BRASILEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania, Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania, da Universidade Católica do Salvador – UCSAL, como requisito final para a obtenção do grau de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Dirley da Cunha Júnior (UCSAL/Brasil)

Coorientador: Prof. Dr. Eduardo Vera-Cruz Pinto (FDUL/Portugal)

Salvador – Brasil

Lisboa – Portugal

2026

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica. UCSal. Biblioteca Dom Geraldo Majella Agnelo

A447 Almeida, Marcella Pinto de
Constitucionalismo dialógico, educação jurídica e arte: a dignidade humana como fundamento para a construção da cidadania sob uma perspectiva Luso-Brasileira / Marcella Pinto de Almeida.– Salvador/Lisboa, 2026.
546 f.

Orientador: Prof. Dr. Dirley da Cunha Júnior.
Coorientador: Prof. Dr. Eduardo Vera-Cruz Pinto.

Tese (Doutorado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania.
Estágio de Doutoramento na Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa.

1. Constitucionalismo Dialógico 2. Educação Jurídica 3. Direito e Arte 4. Dignidade da Pessoa Humana 5. Cidadania I. Cunha Júnior, Dirley da - Orientador II. Pinto, Eduardo Vera-Cruz - Coorientador III. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação IV. Universidade de Lisboa V. Título.

CDU 342.7(81:469.41)

TERMO DE APROVAÇÃO

MARCELLA PINTO DE ALMEIDA

CONSTITUCIONALISMO DIALÓGICO, EDUCAÇÃO JURÍDICA E ARTE: A DIGNIDADE HUMANA COMO FUNDAMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA SOB UMA PERSPECTIVA LUSO-BRASILEIRA

Tese de Doutorado apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora em Políticas Sociais e Cidadania, pela Universidade Católica do Salvador – UCSAL, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Dirley da Cunha Júnior (Orientador) _____

Doutor em Direito Constitucional, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Brasil.

Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Brasil

Prof. Dr. Eduardo Vera-Cruz Pinto (Coorientador) _____

Doutor em Direito (Ciências Histórico-Jurídicas), pela Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (FDUL), Portugal.

Universidade de Lisboa (ULisboa), Portugal.

Prof. Dr. Miguel Corrêa Monteiro _____

Doutor em Letras (História Moderna) pela Universidade de Lisboa (FLUL), Portugal.

Universidade de Lisboa (ULisboa), Portugal

Profa. Dra. Kátia Oliver de Sá _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil.

Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Brasil.

Profa. Dra. Maria Gorete Borges Figueirêdo _____

Doutora em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social, pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Brasil

Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Brasil

Salvador, 05 de março de 2026

Dedico esta tese a todos que acreditam na transformação da sociedade por meio do diálogo entre o direito, a educação e a arte.

À minha família, pelo amor incondicional e pelo apoio em cada passo dessa jornada.

Ao eterno Mestre Edivaldo Boaventura, fundamental em minha formação profissional e humana: minha gratidão, carinho e admiração.

Aos meus professores e orientadores, por guiarem o caminho com sabedoria e generosidade.

Aos amigos, pela companhia e pelas trocas enriquecedoras.

E, especialmente, a todos os que lutam pela dignidade humana e pela construção de uma cidadania mais justa e inclusiva, no Brasil e em Portugal. A todos que acreditam no poder transformador e revolucionário do Direito, da Arte e da Educação. Que este trabalho possa contribuir para um futuro em que o direito, a educação e a arte se entrelacem em prol de uma sociedade mais humana e cidadã.

AGRADECIMENTOS

Reservo este momento, breve no tempo e profundo no sentido, para agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, se fizeram presença viva na concretização desta pesquisa. Esta tese, fruto do Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania, desenvolvido na Universidade Católica do Salvador – UCSAL, com estágio de doutoramento na Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa – FDUL, carrega em suas páginas não apenas um percurso acadêmico, mas a marca dos encontros, dos cuidados e das pessoas que, de diferentes formas, se fizeram presentes ao longo desta travessia.

Neste marco acadêmico, ecoam as palavras de Hannah Arendt, para quem “é na teia das relações humanas que cada ação encontra sentido e permanência”. Essa compreensão atravessa não apenas o trabalho aqui apresentado, mas toda a minha trajetória como pesquisadora e como pessoa. Nada do que foi construído ao longo deste percurso se deu de forma isolada: cada encontro, cada gesto de cuidado e cada partilha intelectual integrou uma rede de aprendizagens que excede o texto final da tese. Ainda que não seja possível nomear individualmente todos os que contribuíram para essa travessia, cada presença deixou marcas decisivas na forma como penso, escrevo e existo no mundo acadêmico. Este percurso acadêmico é, sem dúvida, uma ode à colaboração e ao esforço coletivo, e é com profunda gratidão que celebro a valiosa herança deixada por cada pessoa envolvida. A todos que, de maneiras singulares, participaram dessa caminhada, deixo registrado meu reconhecimento e minha gratidão, certos de que o conhecimento só se torna pleno quando nasce do encontro e se realiza na relação com o outro.

Em primeiro lugar, expresso minha gratidão reverente a Deus, fonte originária de sentido, inspiração e fortaleza. Foi sob Sua graça que esta jornada acadêmica se estruturou, não apenas como percurso intelectual, mas como travessia humana, marcada por desafios, aprendizados e amadurecimento. Reconheço, com profunda gratidão, a presença divina que me sustentou nos momentos de silêncio, dúvida e esforço, orientando cada passo com paciência, discernimento e esperança.

À minha família, alicerce inabalável da minha vida e da minha formação, dirijo um agradecimento que transcende as palavras. Aos meus pais, Edson Almeida e

Ângela Almeida, e à minha irmã, Manuella Almeida, devo não apenas o apoio incondicional, mas a construção dos valores, da sensibilidade e da coragem que tornaram possível este percurso. O amor de vocês, firme e constante, manifestou-se como presença cuidadosa e farol orientador nos caminhos exigentes da vida acadêmica e pessoal, oferecendo amparo, confiança e estímulo contínuos. Reconheço, com humildade e emoção, que sem esse suporte generoso e permanente, esta conquista não teria se materializado – pois é no cuidado cotidiano, na escuta atenta e no afeto partilhado que se edificam as grandes travessias.

Neste momento de celebração, reconheço a importância de honrar os antepassados e ancestrais que, de maneira visível ou silenciosa, teceram os fios da minha história. Dirijo, em especial, minha gratidão às minhas avós, Zélia e Bernadete, mulheres cuja sabedoria e dedicação ao ensino deixaram marcas profundas não apenas em suas trajetórias, mas também na minha formação humana e intelectual. Professoras por vocação e por existência, seu legado educacional ecoa em minha caminhada acadêmica, e reconheço, com orgulho e responsabilidade, o privilégio de carregar a herança de mulheres notáveis que fizeram do conhecimento um gesto de cuidado e transformação.

Minha gratidão estende-se, igualmente, ao meu avô de alma, Juremeira, cuja presença transcende o tempo e permanece como fonte constante de luz, orientação e amparo espiritual. A sabedoria ancestral que me transmitiu, aliada à profunda conexão que compartilhamos, foi essencial para o meu amadurecimento interior e para uma compreensão mais sensível e integrada da vida, acompanhando-me de forma discreta e permanente ao longo desta jornada.

A Marcos de Alencar, meu irmão de jornada, expresso um agradecimento particular. Suas palavras, invariavelmente lúcidas e inspiradoras, sempre souberam revelar sentidos, abrir horizontes e oferecer direção nos momentos em que o caminho se mostrava incerto. Sua presença ao longo da minha trajetória foi – e continua sendo – uma bússola constante, irradiando clareza, afeto e estímulo intelectual, e reafirmando o valor dos vínculos que se constroem no diálogo, na escuta e na confiança mútua.

Ao Professor Dirley da Cunha Júnior, meu orientador, expresso uma gratidão que vai além das palavras. Durante toda a minha trajetória acadêmica, o senhor não

foi apenas um orientador, mas um verdadeiro mentor, cuja dedicação, paciência e constante atenção marcaram profundamente o meu percurso. Desde o início, sua disponibilidade e seu compromisso foram evidentes, sempre oferecendo um olhar atento às minhas ideias e me desafiando a ir além do óbvio. Cada orientação sua foi permeada por uma exigência acadêmica rigorosa, mas também por um cuidado humano que me deu confiança para enfrentar os desafios deste processo com determinação e serenidade. O senhor me ensinou a olhar o Direito com um senso crítico apurado, a valorizar as nuances dos debates jurídicos e a construir argumentos fundamentados em sólida pesquisa acadêmica. Sua abordagem detalhista, ao mesmo tempo generosa, foi crucial em cada etapa do meu trabalho, seja na revisão minuciosa dos textos, seja nas discussões profundas que moldaram o direcionamento da minha pesquisa. Mais do que acompanhar a elaboração desta tese, o senhor esteve presente de forma constante e genuína em cada momento decisivo do percurso, oferecendo não apenas orientação acadêmica, mas também incentivo, escuta e confiança. Levo comigo, com profunda admiração e gratidão, o exemplo de compromisso, sensibilidade e humanidade que marcaram essa orientação e que permanecerão como referência viva na minha trajetória acadêmica e docente.

Ao Professor Eduardo Vera-Cruz Pinto, meu coorientador, expresso minha profunda gratidão pela experiência transformadora durante meu estágio de doutoramento na Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa. Sua receptividade foi notável desde o início, abrindo-me as portas para um ambiente acadêmico de altíssimo nível. Sua erudição e clareza em lidar com questões complexas do Direito enriqueceram profundamente minha pesquisa. As aulas de Direito Romano que frequentei sob sua docência constituíram uma experiência formativa de grande relevância, contribuindo para o aprofundamento da minha compreensão histórica e dogmática do Direito e para o amadurecimento do meu percurso acadêmico. As discussões que tivemos, suas sugestões perspicazes e a liberdade que me concedeu para explorar novos horizontes teóricos foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho. Agradeço imensamente pela generosidade intelectual e pelo apoio acadêmico que recebi durante essa fase crucial da minha formação. Essa orientação, marcada pelo rigor intelectual e pela confiança depositada em meu percurso, foi decisiva para o amadurecimento desta pesquisa e para a ampliação do meu olhar acadêmico. Guardo com especial estima o acolhimento recebido e o exemplo de

dedicação à Universidade e à produção do conhecimento, que permanecerão como referência duradoura em minha trajetória acadêmica.

Aos meus orientadores, agradeço por serem fontes constantes de inspiração, mostrando não apenas a excelência profissional, mas também a humanidade que é essencial no caminho acadêmico. Em cada gesto de escuta, em cada exigência cuidadosa e em cada palavra de incentivo, encontrei referências que ultrapassam a dimensão formal da orientação e se transformam em aprendizado para a vida acadêmica e humana, deixando marcas profundas que acompanham e fortalecem minha trajetória.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão ao querido mestre e amigo Professor Miguel Corrêa Monteiro, que desempenhou um papel fundamental como mentor intelectual durante meu estágio de doutoramento em Lisboa e que permanece presente. Sua orientação e apoio foram cruciais para meu crescimento acadêmico, e sou imensamente grata pelas oportunidades valiosas que me proporcionou. As experiências acadêmicas que me possibilitou viver, seja na Academia Portuguesa de História, no Instituto de Cultura Européia e Atlântica (ICEA) ou no Instituto de Educação, foram verdadeiramente enriquecedoras. Cada um desses momentos contribuiu significativamente para a expansão dos meus horizontes e o aprimoramento da minha pesquisa, oferecendo-me uma visão mais profunda e abrangente dos temas que estudo. Além disso, nossas conversas sobre educação e história foram especialmente significativas. A profundidade e a paixão com que discutimos esses temas não apenas ampliaram meu conhecimento, mas também inspiraram novas perspectivas e abordagens na minha pesquisa. Sua capacidade de conectar o passado ao presente e de explorar a relevância da história e da educação no contexto atual foi uma fonte contínua de aprendizado e inspiração para mim. A sua amizade, assim como a de Dona Margarida, tornou minha estadia em Lisboa ainda mais especial e acolhedora. A calorosa recepção e o apoio constante que recebi de vocês foram um alicerce fundamental durante minha jornada, transformando cada desafio em uma oportunidade de crescimento. Agradeço de coração por ter sido um guia tão inspirador e por ter tornado esta etapa da minha vida tão memorável e significativa. Muito obrigada por tudo! O reencontro em Goiânia e os telefonemas constantes reafirmaram a continuidade desse vínculo, fazendo com que a distância jamais se impusesse como ausência, mas como presença atenta e cuidadosa. Há encontros

que carregam em si a marca da permanência – e as amizades apresentadas pelo Mestre Edivaldo Boaventura têm essa natureza: tornam-se eternas. A amizade do Professor Miguel, assim como a de Dona Margarida, manteve-se como experiência profundamente acolhedora, sustentada por gestos de cuidado, atenção e afeto que transformaram desafios em aprendizado e pertencimento. Levo comigo não apenas os ensinamentos, mas o vínculo construído com vocês, como parte viva da minha trajetória acadêmica e da minha vida.

À Professora Kátia Oliver de Sá, cuja generosidade e conhecimento foram fundamentais para o meu desenvolvimento acadêmico. Sua orientação na área de epistemologia e metodologia foi extremamente enriquecedora, oferecendo uma base sólida e uma perspectiva crítica essencial para a construção e aprofundamento da minha pesquisa. Agradeço especialmente pela forma tão gentil e receptiva com que me acolheu, especialmente no momento do meu ingresso no doutorado. Sua disponibilidade e apoio, quando era a coordenadora do programa, foram determinantes para que eu pudesse me adaptar e avançar com confiança neste novo desafio acadêmico. Sua abordagem atenciosa e seu compromisso com a excelência acadêmica foram verdadeiros pilares na minha jornada, e sou imensamente grata por cada conversa, orientação e incentivo que recebi. Levo comigo, com profunda gratidão e admiração, não apenas os ensinamentos acadêmicos partilhados, mas também o acolhimento, a escuta sensível e a confiança que tornaram esse percurso mais leve e significativo. Sua presença foi decisiva para que eu me sentisse verdadeiramente pertencente ao programa e segura para construir, com autonomia e rigor, meu caminho acadêmico.

Registro, ainda, meu agradecimento à Professora Doutora Maria Gorete Figueirêdo, pela disponibilidade e generosidade em aceitar integrar a banca examinadora desta tese. Sua presença representa uma honra acadêmica e um reconhecimento qualificado ao percurso desenvolvido, e tenho especial apreço pela interlocução crítica e sensível que sua participação proporciona. Acolho sua leitura atenta como parte fundamental deste momento de partilha intelectual, certo de que o diálogo estabelecido na banca enriquecerá ainda mais a reflexão proposta neste trabalho.

Registro meu agradecimento à Universidade Católica do Salvador (UCSAL), na pessoa de sua Pró-Reitora, Silvana Sá de Carvalho, pelo apoio institucional e pelas condições acadêmicas oferecidas ao longo do doutoramento. A confiança depositada, o incentivo à formação qualificada e o compromisso com a pesquisa e a pós-graduação foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, reafirmando o papel da UCSAL como espaço de seriedade acadêmica, responsabilidade social e promoção do conhecimento. Estendo esse agradecimento aos funcionários da UCSAL, cuja atuação cotidiana foi essencial para o regular desenvolvimento das atividades acadêmicas, em especial a Jussara Sant'Ana, Cristiane Lima, Ana Carla Dourado e Jamile Cruz, pela atenção, disponibilidade e profissionalismo demonstrados ao longo de todo o percurso.

Registro meu sincero agradecimento à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, dirigindo menção especial às Professoras Doutoras Kátia Oliver, Aparecida Teixeira Neto e Maria Gorete Figueirêdo, que exerceram a coordenação do Programa ao longo do meu doutoramento. A atuação comprometida, o cuidado institucional e o suporte acadêmico e administrativo oferecidos pela Coordenação foram fundamentais para a condução responsável e serena deste percurso formativo, assegurando as condições necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, inclusive em contextos de mobilidade acadêmica e estágio de doutoramento no exterior. Sou profundamente grata pela atenção, pela disponibilidade permanente ao diálogo e pelo compromisso com a excelência acadêmica que marcaram a gestão do Programa durante esse período.

A todos os respeitáveis professores que estiveram presentes nesta longa jornada, estudantil e acadêmica, expresso minha profunda gratidão. Sua generosidade em compartilhar conhecimento e amizade não apenas iluminou os caminhos da minha trajetória, mas também moldou a pessoa que sou hoje. Reafirmo-lhes que a oportunidade de ter sido aluna de cada um de vocês não foi apenas uma honra, mas um privilégio que dignificou cada etapa do meu percurso educacional e existencial. Cada aula, conselho e interação contribuíram não apenas para meu crescimento acadêmico, mas também elevaram a minha alma, inspirando-me a alcançar novos patamares de excelência. Agradeço sinceramente por ter tido o privilégio de aprender com professores tão excepcionais e dedicados.

Registro, ainda, meu agradecimento ao Núcleo de Pesquisa em Processo Constitucional e Direitos Fundamentais da UCSAL, nas pessoas do Professor Doutor Dirley da Cunha Júnior e da Professora Andrea Boczar. O Núcleo constituiu espaço fundamental de formação continuada, diálogo crítico e amadurecimento teórico ao longo deste percurso, contribuindo de modo significativo para a construção intelectual que sustenta esta tese.

Registro, ainda, meu sincero agradecimento aos professores da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa que estiveram presentes na minha banca de qualificação, realizada durante o estágio de doutorado, além dos professores já mencionados, em especial ao Professor Catedrático Doutor António Barbas Homem e à Professora Doutora Isabel Graes, cujas leituras atentas, observações rigorosas e contribuições críticas foram fundamentais para o amadurecimento teórico e metodológico desta pesquisa. Agradeço, igualmente, à Professora Doutora Susana Videira, da área de História do Direito, cujas aulas frequentei durante esse período e que contribuíram de modo significativo para o aprofundamento da minha formação histórica e para a ampliação do meu olhar sobre o fenômeno jurídico. Estendo esse reconhecimento aos demais docentes, bem como aos colegas e aos funcionários da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, em especial à equipe do secretariado e dos serviços administrativos, notadamente Rosa Guerreiro, Panmella Cruz e Lara Andrade, assim como a Miguel Pires, do Gabinete Erasmus, pelo acolhimento institucional, pela disponibilidade constante e pelo suporte cotidiano que marcaram de forma decisiva minha experiência formativa em Lisboa.

Agradeço, de modo especial, ao Professor Rodolfo Pamplona Filho, que foi o primeiro a me incentivar, ainda durante a graduação em Direito, no caminho da produção científica, por ocasião da elaboração do meu primeiro artigo – já então dedicado ao diálogo entre o Direito e a Literatura. Aquele gesto inaugural não despertou uma exigência acadêmica, mas reconheceu uma inclinação que já existia: a pesquisa como vocação, como forma de pensar e de estar no mundo. Ao longo dos anos, esse incentivo se fez contínuo, especialmente no estímulo à publicação, compreendida não como cumprimento de metas, mas como exercício de responsabilidade intelectual, partilha de ideias e compromisso com o pensamento crítico. Tive, depois, a alegria de ser por ele orientada na graduação e, posteriormente, no Mestrado em Direito, Governança e Políticas Públicas, no qual fui igualmente

orientada pelo eterno Mestre Edivaldo Boaventura, cuja memória intelectual permanece como referência incontornável. Ao Professor Rodolfo Pamplona Filho, agradeço não apenas pelas orientações rigorosas e generosas ao longo dos anos, mas também pela amizade, pela confiança e pela presença constante, que souberam conjugar exigência intelectual e cuidado humano, acompanhando de forma decisiva a construção do meu percurso acadêmico e formativo.

Gostaria de expressar minha mais sincera gratidão à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio fundamental durante minha jornada acadêmica. A FAPESB, com seu comprometimento com o desenvolvimento da pesquisa científica e a promoção da excelência acadêmica, forneceu recursos e oportunidades essenciais para o avanço deste trabalho. A confiança e o incentivo constantes foram grandes fontes de motivação e foram decisivos para o progresso da minha pesquisa. A CAPES, através do seu Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), possibilitou a expansão da minha pesquisa para além-mar, permitindo-me realizar um estágio de doutoramento na Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa. Essa experiência internacional foi extremamente enriquecedora e crucial para o aprofundamento e a ampliação da minha pesquisa, proporcionando uma perspectiva global que contribuiu significativamente para o sucesso deste projeto. Agradeço profundamente pelo apoio financeiro e pelas oportunidades oferecidas, que foram essenciais para a realização deste trabalho e para o desenvolvimento do meu trabalho acadêmico. Sem o suporte da FAPESB e da CAPES, esta jornada seria muito mais desafiadora. Sou imensamente grata por terem acreditado no meu potencial e por contribuírem de forma tão significativa para a minha trajetória acadêmica.

Registro, de modo especial, meu agradecimento ao Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, instituição da qual sou sócia efetiva e cuja relevância histórica, intelectual e cultural atravessa de maneira profunda a formação do pensamento baiano e brasileiro. Integrar uma casa dedicada à preservação da memória, à produção do conhecimento histórico e à reflexão crítica sobre a constituição social, política e jurídica do país representa não apenas uma distinção institucional, mas um compromisso ético e intelectual com a pesquisa rigorosa, o diálogo interdisciplinar e a valorização das narrativas que estruturam nossa identidade coletiva. Essa experiência

é construída cotidianamente não apenas por seus membros, mas também pelo trabalho atento, dedicado e muitas vezes silencioso de todo o corpo administrativo e dos funcionários do Instituto, cujo empenho sustenta o funcionamento da instituição, a guarda de seus acervos e a continuidade de suas atividades acadêmicas e culturais. A convivência com essa tradição centenária, marcada pela defesa da cultura, da história e do pensamento crítico, influenciou sensivelmente o modo como esta tese foi concebida, especialmente no cuidado com as dimensões históricas, simbólicas e culturais da educação jurídica e da construção da cidadania. Reconhecer o Instituto Geográfico e Histórico da Bahia neste trabalho é, portanto, reconhecer um espaço de pertencimento intelectual coletivo, formado por pessoas, trajetórias e saberes diversos, que reafirma a importância da memória como fundamento do presente e horizonte para o futuro, em permanente diálogo com outras tradições acadêmicas e científicas que também inspiraram este percurso.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão à Academia Portuguesa da História, na pessoa de sua então Presidente, a Doutora Manuela Mendonça, *in memoriam*, que exercia a Presidência da instituição à época do meu estágio de doutoramento em Lisboa. Agradeço profundamente pela recepção institucional e pelo apoio concedido durante esse período de investigação. Posteriormente, tive ainda a oportunidade de reencontrar, em setembro de 2025, por ocasião do Colóquio Luso-Brasileiro Raízes Medievais do Brasil Moderno, realizado em Goiânia, não apenas a Doutora Manuela Mendonça, mas também outros acadêmicos da Academia Portuguesa da História, circunstância que reafirmou a vitalidade do diálogo acadêmico luso-brasileiro e a relevância dessa interlocução para o desenvolvimento da pesquisa histórica e jurídica.

A participação nos eventos e cursos promovidos pela Academia, bem como o convívio acadêmico com investigadores de elevado reconhecimento científico, constituíram experiências decisivas para o amadurecimento teórico e metodológico desta pesquisa. Estendo, igualmente, meus agradecimentos aos demais acadêmicos da Academia Portuguesa da História, pela permanente disponibilidade ao diálogo, assim como a todos os seus funcionários, aqui representados por Luís Silva, cuja atuação atenta e profissional foi fundamental para o pleno desenvolvimento das atividades de investigação. Registro, ainda, meu reconhecimento ao Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro, pela condução institucional da Academia Portuguesa da

História e pela continuidade do rigor científico, do espírito colegial e da abertura ao intercâmbio acadêmico que caracterizam esta Casa.

Apesar de reconhecer que o processo de escrita e pesquisa frequentemente assume uma natureza solitária, é imperativo expressar meu profundo agradecimento aos queridos amigos que estiveram ao meu lado. Suas palavras de incentivo, apoio mútuo e presença constante foram como faróis em meio ao desafio muitas vezes isolado da pesquisa. Cada um de vocês contribuiu para transformar o processo solitário em uma experiência enriquecedora e coletiva. Agradeço por compartilharem não apenas os momentos de celebração, mas também por serem um apoio crucial durante as fases mais desafiadoras deste percurso.

Não posso deixar de registrar um agradecimento especial aos amigos que este percurso me concedeu, para além dos espaços estritamente acadêmicos, em particular Matheus Martins, Bárbara Sampaio e Ana Paula Leal, cujas presenças constantes tornaram o doutoramento uma experiência mais humana, solidária e profundamente significativa. Ao longo desse caminho, marcado por exigências intelectuais intensas, deslocamentos geográficos, períodos de solidão e desafios próprios da pesquisa de longo curso, a amizade de vocês revelou-se um espaço de acolhimento, escuta e sustentação emocional, permitindo que o percurso acadêmico não se dissociasse da dimensão humana da vida, constituindo verdadeiras irmandades que levarei para a vida. A partilha generosa de afetos, reflexões, inquietações – acadêmicas e existenciais – contribuiu de maneira decisiva para o equilíbrio, a lucidez e a perseverança necessários à construção desta tese. Esses vínculos, forjados no cotidiano, no cuidado mútuo e na presença atenta, reafirmaram que a formação intelectual também se constrói na convivência, na amizade e na capacidade de permanecer junto, mesmo quando o caminho exige recolhimento, rigor e profundidade.

A Matheus Martins, agradeço, de modo particular, pela presença constante, pelo apoio firme e pela escuta generosa ao longo de todo este percurso. Para além da amizade, partilhamos também a experiência da representação dos discentes do doutorado, espaço de diálogo, responsabilidade e compromisso coletivo que vivenciamos juntos e que exigiu maturidade, sensibilidade institucional e cuidado com o outro. Sua parceria nesse contexto, somada à clareza, à disponibilidade e ao afeto

presentes nos momentos mais exigentes do caminho, contribuiu de forma decisiva para o equilíbrio e a lucidez necessários à travessia deste doutoramento, especialmente nos períodos de maior recolhimento e intensidade.

À Bárbara Sampaio, deixo um agradecimento que carrega mais do que palavras alcançam. Sua presença firme, direta e cheia de energia, equilibrada por um humor leve e um cuidado atento, foi decisiva nos momentos em que o percurso exigiu não apenas esforço intelectual, mas sustentação emocional. Com você, houve espaço para dividir processos de escrita, inquietações acadêmicas e atravessamentos da vida, mas também para silêncios compreendidos, risos que aliviam e uma escuta que ampara sem invadir. Sua forma de permanecer – constante, leal e verdadeira – fez do doutoramento um caminho mais humano, menos solitário e mais possível, constituindo um vínculo que se reconhece pela profundidade e que permanece como referência afetiva para além desta tese.

À Ana Paula Leal, agradeço pela amizade que se fez espaço de respiro, imaginação e liberdade, e também laboratório de vida. Nossas conversas, permeadas por divagações artísticas e filosóficas, abriram frestas de sentido nos dias mais densos, permitindo que o pensamento circulasse para além das exigências formais da pesquisa. Com você, o percurso ganhou pausas, silêncios compartilhados e a possibilidade de experimentar o mundo com mais delicadeza, ensaiando modos de existir, sentir e criar.

Registro, ainda, meu sincero agradecimento à querida amiga Laíze Lantyer, pelo apoio generoso e pelas orientações oferecidas desde o início do doutorado, estendendo-se também ao período do doutorado sanduíche. Sua disponibilidade, atenção e disposição em compartilhar caminhos, esclarecimentos e experiências foram fundamentais em momentos decisivos do percurso, contribuindo de forma segura e cuidadosa para a condução deste processo acadêmico.

Não posso deixar de agradecer aos amigos que fiz durante minha experiência acadêmica em Lisboa, em especial aos colegas da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa e aos queridos amigos do Núcleo de Estudos Luso-Brasileiro (NELB), cuja convivência intelectual, generosidade e partilha afetiva tornaram esse período ainda mais significativo. As trocas, os diálogos para além das salas de aula e o sentimento de pertencimento construído nesse contexto ampliaram a experiência

acadêmica em vínculos humanos duradouros, reafirmando que o conhecimento também se constrói na amizade, na escuta e na presença.

À Liga de Estudos em Cidadania e Efetividade dos Direitos (LECED/UCSAL), registro minha sincera gratidão pelo apoio institucional e pelo cuidado atento ao longo desse momento tão significativo. De modo especial, agradeço, na pessoa do então presidente Matheus Occhiali, bem como aos monitores presentes na defesa realizada em 05 de março de 2026, pelo suporte dedicado durante a sessão e no lançamento do livro decorrente da dissertação. A presença sensível e colaborativa da equipe foi fundamental para a realização desse encontro, que reafirma a importância de uma formação jurídica comprometida, integrada e transformadora.

Registro, ainda, meu sincero agradecimento a Oto Rodrigues e Manoele Coelho, Marcus Andrade e Rosana Andrade, pelo apoio generoso, pela disponibilidade e pela ajuda fundamental durante minha estadia em Lisboa, acolhimento que se somou, de forma igualmente valiosa, ao cuidado e à atenção já recebidos do Professor Miguel e de Dona Margarida. Esses gestos, oferecidos em momentos distintos e decisivos, tornaram o percurso mais leve e possível, evidenciando a importância da solidariedade, do cuidado e da presença nos caminhos da pesquisa e da vida.

Agradeço, igualmente, a Olga Figueiredo, pela gentileza de trazer-me um livro durante uma viagem à Espanha – gesto simples e profundamente significativo, que reafirma como a atenção, o cuidado e a generosidade também alimentam o percurso intelectual, mesmo quando provenientes de fora dos espaços formais da academia.

Estendo meus sinceros agradecimentos a todos os colegas de jornada, bem como aos demais grupos de pesquisa, cujas experiências compartilhadas desempenharam um papel fundamental no enriquecimento do meu percurso acadêmico. O intercâmbio constante de ideias e as discussões acadêmicas, tanto nos encontros formais como nos diálogos informais, tornaram-se não apenas fontes de inspiração, mas também espaços propícios para o florescimento do conhecimento e da reflexão crítica. A diversidade de perspectivas que cada colega e grupo trouxe contribuiu significativamente para ampliar meu entendimento e visão sobre os temas abordados. Nossa jornada conjunta não apenas fortaleceu laços, mas também serviu como um terreno fértil para o desenvolvimento intelectual coletivo. Agradeço a todos

pela partilha generosa de saberes, tornando nossa jornada acadêmica verdadeiramente enriquecedora.

Agradeço profundamente aos meus queridos alunos, verdadeiros companheiros de jornada, que diariamente embarcam comigo na missão de ressignificar a educação jurídica a partir de uma abordagem mais humanista, crítica e reflexiva, com a dialógica enriquecedora da arte. A disposição de vocês em desbravar comigo novos caminhos, questionar e explorar as interseções entre Direito e Arte não apenas torna nossas aulas empolgantes, mas também molda uma perspectiva única na formação jurídica. Juntos, estamos construindo mais do que conhecimento acadêmico; estamos forjando mentes críticas e sensíveis que contribuirão para um ambiente jurídico mais humano e inclusivo. Agradeço por serem agentes ativos dessa transformação e por tornarem cada dia de ensino uma inspiradora jornada compartilhada.

Agradeço, por fim, à poesia, que trouxe a interlocução entre o Direito e Arte, estrela e energia que me guia e que sempre esteve presente em minha vida, como modo de existir, de resistir e de permanecer sensível em meio às estruturas duras do mundo. Foi ela que me ensinou a habitar as perguntas antes das respostas, a reconhecer a dignidade do silêncio, a compreender que nem toda verdade se deixa capturar pela norma ou pela forma. Na poesia encontrei abrigo quando o pensamento pesava, fôlego quando o caminho se estreitava e sentido quando a linguagem jurídica se mostrava insuficiente. Este trabalho nasce, também, desse vínculo originário: da recusa em separar razão e sensibilidade, rigor e afeto, Direito e vida. A poesia não acompanhou esta tese: ela a antecede, a atravessa e permanece, como força vital que sustenta minha maneira de pensar, ensinar e estar no mundo.

Encerram-se aqui os agradecimentos, conscientes de que nenhuma palavra é capaz de abarcar plenamente os vínculos, os gestos e as presenças que sustentaram este percurso. Este trabalho é fruto de encontros, de cuidados partilhados e de responsabilidades assumidas ao longo do caminho. A todos que, de modos distintos, contribuíram para que esta tese se tornasse possível, deixo registrada minha gratidão, com a convicção de que o conhecimento só se realiza plenamente quando atravessado pela ética, pela escuta e pelo compromisso com o humano.

“Ex nihilo nihil fit”

Parmênides (atr.); difundido por Lucrécio em De Rerum Natura

“O passado só se deixa fixar como imagem que relampeja no instante da sua cognoscibilidade.”

Walter Benjamin, Teses Sobre o Conceito de História

“Toda obra de arte é filha do seu tempo e, muitas vezes, a mãe dos nossos sentimentos”

Wassily Kandinsky, Über das Geistige in der Kunst, insbesondere in der Malerei, 1910-1911. Wassily Kandinsky, Do espiritual na arte, Lisboa, D. Quixote, 1987, p. 21.

“A pessoa que quer provocar mudanças enfrenta o desafio de mudar mentes – começando com o próprio modo de pensar”

Howard Gardner

“O Direito Constitucional não pode renunciar à sua dimensão poética.”

Peter Häberle, Direito Constitucional e Poesia, p. 35.

RESUMO

A presente tese desenvolve uma investigação crítica sobre a educação jurídica contemporânea a partir do constitucionalismo dialógico, compreendido não apenas como modelo de interação institucional ou técnica decisória, mas como horizonte normativo, formativo e cultural de construção da cidadania e de realização da dignidade humana. Parte-se do diagnóstico de que a educação jurídica hegemônica permanece ancorada em racionalidades normativistas, formalistas e instrumentalizantes, que reduzem o Direito à aplicação técnica de normas e afastam a formação jurídica das experiências concretas da vida social, da pluralidade de narrativas e dos conflitos próprios das sociedades democráticas. Diante desse cenário, a tese propõe uma ampliação dos fundamentos epistemológicos da educação jurídica, mediante a incorporação da arte como linguagem constitutiva do processo formativo, da hermenêutica jurídica e da prática democrática. O constitucionalismo dialógico é analisado à luz de uma tradição crítica que o compreende como prática deliberativa comprometida com a ampliação da participação democrática, a escuta das vozes historicamente marginalizadas e a redistribuição das condições de argumentação pública, com especial destaque às contribuições de Roberto Gargarella. Nessa perspectiva, o diálogo constitucional não se reduz a arranjos institucionais entre poderes, mas exige condições materiais, culturais e formativas que possibilitem a efetiva participação cidadã. É nesse ponto que a interlocução entre Direito e Arte se torna central, sendo a arte compreendida não como recurso pedagógico acessório, mas como mediação estética dotada de potência epistemológica, capaz de reconfigurar os regimes de visibilidade, sensibilidade e inteligibilidade que estruturam o pensamento jurídico. A investigação adota uma abordagem teórico-qualitativa, de natureza interdisciplinar, articulando teoria constitucional, filosofia política, estética e teoria da educação, com especial atenção às contribuições de Peter Häberle, Roberto Gargarella, Hannah Arendt, Walter Benjamin, Jacques Rancière, John Dewey e Paulo Freire. Ao longo do percurso, examinam-se as relações entre linguagem, experiência, memória, imaginação e formação, evidenciando-se como a educação jurídica pode constituir-se como espaço de resistência simbólica, produção de sentido e reconstrução crítica do papel do Direito em contextos marcados por desigualdades estruturais, exclusões históricas e disputas narrativas. Como resultado, a tese formula um paradigma de educação jurídica dialógico-estético, no qual a formação jurídica se orienta pela escuta, pela interlocução entre saberes, pela valorização das experiências sensíveis e pela articulação entre normatividade constitucional e ética do reconhecimento. Sustenta-se que a integração entre Direito e Arte potencializa processos formativos mais democráticos, capazes de fortalecer a cidadania, promover a dignidade humana e reposicionar o jurista como sujeito comprometido não apenas com a técnica jurídica, mas com a responsabilidade política, cultural e humana do Direito. Assim, a educação jurídica é compreendida como locus privilegiado de realização do constitucionalismo, entendido como prática viva que se concretiza nas linguagens, nas experiências e nas formas de participação democrática.

Palavras-chave: Constitucionalismo dialógico. Educação jurídica. Direito e Arte. Dignidade da pessoa humana. Cidadania.

ABSTRACT

This doctoral dissertation develops a critical investigation into contemporary legal education based on dialogic constitutionalism, understood not merely as a model of institutional interaction or decision-making technique, but as a normative, formative, and cultural horizon for the construction of citizenship and the realization of human dignity. The study begins from the diagnosis that hegemonic legal education remains anchored in normativist, formalist, and instrumental rationalities, which reduce law to the technical application of norms and distance legal training from the concrete experiences of social life, the plurality of narratives, and the conflicts inherent to democratic societies. In response to this scenario, the thesis proposes an expansion of the epistemological foundations of legal education through the incorporation of art as a constitutive language of the formative process, legal hermeneutics, and democratic practice. Dialogic constitutionalism is analyzed in light of a critical tradition that understands it as a deliberative practice committed to the expansion of democratic participation, the inclusion of historically marginalized voices, and the redistribution of the conditions of public argumentation, with particular emphasis on the contributions of Roberto Gargarella. From this perspective, constitutional dialogue cannot be reduced to institutional arrangements among branches of government, but requires material, cultural, and formative conditions that enable effective civic participation. It is precisely at this point that the dialogue between Law and Art becomes central, as art is conceived not as an auxiliary pedagogical resource, but as an aesthetic mediation endowed with epistemological potential, capable of reconfiguring the regimes of visibility, sensibility, and intelligibility that structure legal thought. The research adopts a theoretical-qualitative and interdisciplinary approach, articulating constitutional theory, political philosophy, aesthetics, and educational theory, with particular attention to the contributions of Peter Häberle, Roberto Gargarella, Hannah Arendt, Walter Benjamin, Jacques Rancière, John Dewey, and Paulo Freire. Throughout the analysis, the relationships between language, experience, memory, imagination, and formation are examined, demonstrating how legal education can function as a space of symbolic resistance, meaning production, and critical reconstruction of the role of law in contexts marked by structural inequalities, historical exclusions, and narrative disputes. As a result, the thesis formulates a dialogic-aesthetic paradigm of legal education, in which legal training is oriented toward listening, dialogue among different forms of knowledge, the valorization of sensitive experience, and the articulation between constitutional normativity and an ethics of recognition. It is argued that the integration between Law and Art enhances more democratic formative processes, capable of strengthening citizenship, promoting human dignity, and repositioning the jurist as a subject committed not only to legal technique, but also to the political, cultural, and human responsibility of law. Thus, legal education is conceived as a privileged locus for the realization of constitutionalism, understood as a living practice that materializes in languages, experiences, and forms of democratic participation.

Keywords: Dialogic constitutionalism. Legal education. Law and Art. Human dignity. Citizenship.

RESUMEN

La presente tesis desarrolla una investigación crítica sobre la educación jurídica contemporánea a partir del constitucionalismo dialógico, entendido no solo como un modelo de interacción institucional o una técnica de decisión, sino como un horizonte normativo, formativo y cultural para la construcción de la ciudadanía y la realización de la dignidad humana. El estudio parte del diagnóstico de que la educación jurídica hegemónica permanece anclada en racionalidades normativistas, formalistas e instrumentalizadoras, que reducen el Derecho a la aplicación técnica de normas y distancian la formación jurídica de las experiencias concretas de la vida social, de la pluralidad de narrativas y de los conflictos propios de las sociedades democráticas. Frente a este escenario, la tesis propone una ampliación de los fundamentos epistemológicos de la educación jurídica mediante la incorporación del arte como lenguaje constitutivo del proceso formativo, de la hermenéutica jurídica y de la práctica democrática. El constitucionalismo dialógico es analizado a la luz de una tradición crítica que lo concibe como una práctica deliberativa comprometida con la ampliación de la participación democrática, la escucha de las voces históricamente marginadas y la redistribución de las condiciones de la argumentación pública, con especial énfasis en las contribuciones de Roberto Gargarella. Desde esta perspectiva, el diálogo constitucional no se reduce a arreglos institucionales entre poderes del Estado, sino que exige condiciones materiales, culturales y formativas que hagan posible una participación ciudadana efectiva. Es en este punto donde la interlocución entre Derecho y Arte adquiere centralidad, ya que el arte es comprendido no como un recurso pedagógico accesorio, sino como una mediación estética dotada de potencia epistemológica, capaz de reconfigurar los regímenes de visibilidad, sensibilidad e inteligibilidad que estructuran el pensamiento jurídico. La investigación adopta un enfoque teórico-cualitativo de carácter interdisciplinario, articulando la teoría constitucional, la filosofía política, la estética y la teoría de la educación, con especial atención a las contribuciones de Peter Häberle, Roberto Gargarella, Hannah Arendt, Walter Benjamin, Jacques Rancière, John Dewey y Paulo Freire. A lo largo del desarrollo, se examinan las relaciones entre lenguaje, experiencia, memoria, imaginación y formación, evidenciando cómo la educación jurídica puede constituirse en un espacio de resistencia simbólica, producción de sentido y reconstrucción crítica del papel del Derecho en contextos marcados por desigualdades estructurales, exclusiones históricas y disputas narrativas. Como resultado, la tesis formula un paradigma de educación jurídica dialógico-estético, en el cual la formación jurídica se orienta por la escucha, la interlocución entre saberes, la valorización de las experiencias sensibles y la articulación entre la normatividad constitucional y una ética del reconocimiento. Se sostiene que la integración entre Derecho y Arte potencia procesos formativos más democráticos, capaces de fortalecer la ciudadanía, promover la dignidad humana y reposicionar al jurista como un sujeto comprometido no solo con la técnica jurídica, sino también con la responsabilidad política, cultural y humana del Derecho. De este modo, la educación jurídica es comprendida como un locus privilegiado para la realización del constitucionalismo, entendido como una práctica viva que se concreta en los lenguajes, las experiencias y las formas de participación democrática.

Palabras-clave: Constitucionalismo dialógico. Educación jurídica. Derecho y Arte. Dignidad de la persona humana. Ciudadanía.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 29

PARTE I – DA DIALÓGICA CONSTITUCIONAL

2 DIALÓGICA CONSTITUCIONAL E CIDADANIA: ENTRE RESSONÂNCIAS FILOSÓFICAS E ENTRELAÇAMENTOS SOCIOPOLÍTICOS 47

2.1 A CIDADANIA COMO CONSTRUÇÃO: MAPEANDO FUNDAMENTOS E COMPLEXIDADES 48

2.1.1 Teoria Liberal: Direitos Individuais e Participação Política 64

2.1.2 Teoria Republicana: Bem Comum e Virtude Cívica 72

2.1.3 Teoria Deliberativa: Diálogo e Participação Informada 76

2.1.4 Abordagens Integrativas: Combinação de Teorias da Cidadania 80

2.2 A EMANCIPAÇÃO DA CONDIÇÃO HUMANA COMO PRESSUPOSTO FILOSÓFICO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CIDADANIA ATIVA E PARTICIPATIVA 86

2.2.1 O itinerário analítico de Hannah Arendt na compreensão das bases da reificação humana e da banalidade do mal 86

2.2.2 Entre a Desindividualização de Gustave Le Bon e a Banalidade do Mal de Hannah Arendt: Uma Perspectiva Analítica 103

2.2.3 A emancipação do pensamento como contraponto à banalização do mal 105

2.3 O CONSTITUCIONALISMO E SUAS HISTÓRIAS 110

2.3.1 Antecedentes históricos do constitucionalismo 113

2.3.2 Constitucionalismo Clássico: limites e estruturação do poder 117

2.3.3 Constitucionalismo Social: ampliação dos direitos na Era Moderna 120

2.3.4 Neoconstitucionalismo: judicialização, proteção de direitos fundamentais e novas vertentes 125

2.3.5 O constitucionalismo está morto? Crise, metamorfoses e a urgência de uma reconstrução dialógica 131

2.3.5.1 A pergunta como sintoma histórico: quando o constitucionalismo passa a ser interrogado 132

2.3.5.2 Entre o texto e a vida: a erosão da força normativa da Constituição ... 134

2.3.5.3 Constitucionalismo sem povo? Déficit democrático, exclusão interpretativa e crise de legitimidade 136

2.3.5.4 Estado de exceção permanente e a sobrevivência espectral do constitucionalismo..... 139

2.3.5.5 O constitucionalismo está morto ou mal interpretado? Crise hermenêutica, formalismo e empobrecimento do sentido constitucional 141

2.3.5.6 Constitucionalismo dialógico: reconstrução normativa, educação jurídica e arte como linguagem da dignidade 144

2.3.6 O constitucionalismo dialógico como experiência formativa: participação, linguagem e construção da cidadania..... 147

2.3.7 A Constituição como Fenômeno Cultural e a Sociedade Aberta aos Intérpretes: Contribuição de Peter Häberle 156

PARTE II - DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

3 A EDUCAÇÃO JURÍDICA SOB UMA PERSPECTIVA LUSO-BRASILEIRA: A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA COMO FUNDAMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA..... 165

3.1 A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA COMO FUNDAMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA..... 166

3.1.1 Da Filosofia ao Jurídico: uma Análise da evolução da Dignidade Humana..... 168

3.1.2 A dignidade da pessoa humana como princípio fundamental para a construção da cidadania 178

3.1.3 Dignidade humana e horizontes constitucionais 183

3.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA EM PORTUGAL E NO BRASIL: PERSPECTIVAS LUSO-BRASILEIRAS 188

3.2.1 Entre a Cátedra e o Sacro: o Ensino do Direito nas Universidades Medievais e a Tradição Canônico-Romanista como Fundamento da Formação Jurídica Ocidental 190

3.2.1.1 Das Escolas Monásticas e Catedrais aos *Studia Generalia*: a gênese institucional do ensino jurídico medieval..... 194

3.2.1.1.1 A escola monástica: matriz espiritual e hermenêutica do pensamento jurídico 194

3.2.1.1.2 As escolas catedrais: entre o pastoral e o político..... 195

3.2.1.1.3 O salto institucional: dos mestres às corporações de saber..... 196

3.2.1.1.4 A síntese escolástico-jurídica que compõe o ius commune 198

3.2.1.2 A Tradição Canônico-Romanista e a Arquitetura Intelectual da Formação Jurídica Medieval: da Europa para Portugal..... 200

3.2.1.3 A institucionalização portuguesa da tradição universitária medieval: a preparação do terreno para o ensino jurídico luso 203

3.2.2 Raízes Históricas e Sociais das Faculdades de Direito em Portugal 206

3.2.2.1 O contexto socioeconômico e político que levou à criação das primeiras escolas de direito em Portugal..... 208

3.2.2.2 Influências históricas e legais na formação jurídica em universidades como Coimbra e Lisboa 211

3.2.3 Evolução da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (FDUL) e outras Instituições relevantes 217

3.2.3.1 Reformas educacionais e impactos na estruturação do ensino jurídico em Portugal 220

3.2.3.2 A importância do humanismo jurídico e sua relação com os direitos humanos e a dignidade da pessoa 224

3.2.4 Desenvolvimento das Faculdades de Direito no Brasil 231

3.2.4.1 Fundação e expansão das primeiras faculdades de direito no Brasil colonial e pós-independência, influenciadas pelo modelo português ... 232

3.2.4.2 Paralelos históricos entre as escolas de direito no Brasil e em Portugal, incluindo a adaptação às realidades locais e as influências mútuas 248

3.2.5 Movimentos de modernização e reformas educacionais na educação jurídica brasileira e portuguesa 251

3.3 A DIGNIDADE HUMANA ENQUANTO PRINCÍPIO DA FORMAÇÃO JURÍDICA 257

3.4 A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA DIGNITÁRIA 264

PARTE III – DA ARTE NA EDUCAÇÃO JURÍDICA

4 A ARTE NA EDUCAÇÃO JURÍDICA: ENTRE DIREITOS FUNDAMENTAIS E TRANSFORMAÇÃO HUMANÍSTICA 273

4.1 A ARTE COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL E FERRAMENTA EDUCATIVA 274

4.1.1 A Arte como uma necessidade humana e social permanente: um direito fundamental? 275

4.1.1.1 A compreensão das “Necessidades Humanas” como fundamento sócio-histórico dos Direitos Fundamentais 277

4.1.1.1.1 Mínimo ou máximo existencial, eis a questão 282

4.1.1.1.2 A Teoria da Reserva do Possível como o supertrunfo jurídico-político em Terra Brasilis 285

4.1.1.1.3 A Arte como uma Necessidade Humana e Social Permanente 288

4.1.1.1.4 A Arte como um Direito Fundamental 291

4.1.2 A Arte como manifestação da Dignidade Humana 293

4.1.2.1 Expressões artísticas que refletem e promovem a dignidade 296

4.1.2.2 O Papel da Arte na Sensibilização para Questões Dignitárias 305

4.2 A ARTE COMO ELEMENTO TRANSFORMADOR NA EDUCAÇÃO E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO JURÍDICA 308

4.2.1 Arte: Sentidos e Complexidade Social 311

4.2.2 A Experiência Artística enquanto Experiência Educativa 314

4.2.3 A Arte como base Epistemológica para o processo de ensino-aprendizagem Jurídico 317

4.2.4 A presença da arte nas primeiras escolas de direito em Portugal e Brasil 321

4.2.5 Movimentos artísticos e seu reflexo na formação dos juristas 327

PARTE IV – POR UMA FORMAÇÃO CIDADÃ: DA DIALÓGICA ENTRE DIREITO, EDUCAÇÃO JURÍDICA E ARTE

5 O IMPERATIVO DO CONSTITUCIONALISMO DIALÓGICO NA EDUCAÇÃO JURÍDICA A PARTIR DA ARTE, DESTACANDO A DIGNIDADE HUMANA COMO FUNDAMENTO ESSENCIAL NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA 338

5.1 DIMENSÕES ESTRUTURANTES NA CONFLUÊNCIA ENTRE DIREITO E ARTE: MODALIDADES DE EXPRESSÃO E DIRETRIZES FILOSÓFICAS 340

5.2 O DIREITO COMO ARTE DA PALAVRA: INTERSEÇÃO ENTRE HUMANISMO E JUSTIÇA 346

5.2.1 Retórica e Argumentação no Contexto Jurídico 349

5.2.2 A Narrativa Jurídica como Instrumento de Justiça 357

5.3 A DIALÓGICA DIREITO E ARTE ENQUANTO PARADIGMA DE EMANCIPAÇÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA 364

5.3.1 Em busca de um paradigma educacional sistêmico-complexo 367

5.3.2 A ampliação do leque semiótico do jurista a partir do diálogo com a Arte 375

5.4 PRÁTICAS DIALÓGICAS: A INTERSEÇÃO ENTRE DIREITO E ARTE COMO CATALISADORA DE MEDIAÇÕES ESTÉTICAS DA CIDADANIA 385

5.4.1 Experiências pedagógicas estético-dialógicas: práticas ilustrativas de uma formação cidadã 397

5.4.2 Implicações epistêmicas da prática estético-dialógica na formação jurídica contemporânea 401

5.5 CONSTITUCIONALISMO DIALÓGICO, EDUCAÇÃO JURÍDICA E ARTE: A DIGNIDADE HUMANA COMO FUNDAMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA SOB UMA PERSPECTIVA LUSO-BRASILEIRA 405

6 CONCLUSÃO 416

REFERÊNCIAS 432

APÊNDICE A – PROJETO MEMÓRIAS EM MOVIMENTO: TRILHAS DE JUSTIÇA E CIDADANIA 470

APÊNDICE B – PROJETO NARRATIVAS DE (IN)JUSTIÇA EM BLACK MIRROR: REFLEXÕES SOCIOFILOSÓFICAS DO DIREITO NO ESPELHO DA FICÇÃO 484

APÊNDICE C – PROJETO A ARTE DE ARGUMENTAR: DIREITO, EXPRESSÃO E CIDADANIA 491

APÊNDICE D – PROJETO DIREITOS HUMANOS, ARTE E CIDADANIA: EPISTEMOLOGIAS DO SENSÍVEL E ESTÉTICAS DA JUSTIÇA 499

APÊNDICE E – PROJETO CARTOGRAFIAS DA CIDADANIA BRASILEIRA: ARTE E IMAGINÁRIO ENTRE O VISÍVEL E O VELADO 507

APÊNDICE F – "ISSO É TÃO BLACK MIRROR": UM TRIBUNAL

DISTÓPICO À LUZ DA TEORIA E HISTÓRIA DO DIREITO 512

APÊNDICE G – LUZ, CÂMERA E MEDIAÇÃO: O CONFLITO EM CENA E A ESCUTA COMO APRENDIZADO JURÍDICO 527

APÊNDICE H – UM ENSAIO EPISTEMOLÓGICO – O DIREITO COMO LINGUAGEM DE ORIENTAÇÃO: NOTAS EPISTEMOLÓGICAS A PARTIR DA METÁFORA DO ASTROLÁBIO 534

APÊNDICE I – UM ENSAIO FILOSÓFICO: A PERGUNTA PELO HUMANO COMO PROBLEMA JURÍDICO 540

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo investiga as interseções entre o constitucionalismo dialógico, a educação jurídica e a arte, sob a égide da dignidade humana, como fundamentos essenciais para a construção da cidadania em uma perspectiva luso-brasileira. A pesquisa adota uma análise crítica e interdisciplinar para compreender como esses elementos se entrelaçam e colaboram para a formação de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

O constitucionalismo dialógico emerge, no horizonte teórico contemporâneo, como uma alternativa crítica aos modelos tradicionais de interpretação constitucional centrados na autoridade exclusiva de cortes constitucionais ou na rigidez dogmática de esquemas normativos fechados. Ancorado na compreensão de que a Constituição é um texto vivo, historicamente situado e permanentemente reaberto pelas práticas sociais, políticas e culturais, esse paradigma desloca o foco da interpretação para uma dinâmica de circulação de sentidos, na qual múltiplos sujeitos (institucionais, coletivos e individuais) participam da produção do significado constitucional. Trata-se, portanto, de um modelo que reconhece o caráter inevitavelmente plural, conflituoso e intercultural das sociedades democráticas, afirmando que a legitimidade das decisões constitucionais depende da incorporação de diferentes vozes, experiências e perspectivas, inclusive aquelas que tradicionalmente foram silenciadas ou excluídas das arenas de deliberação.

Nessa perspectiva, o diálogo deixa de ser entendido como mero procedimento de consulta ou cooperação técnica entre órgãos estatais e transforma-se em princípio estruturante de uma hermenêutica constitucional aberta, que admite a coexistência de leituras diversas e a necessidade permanente de revisitação interpretativa. A interação entre Parlamento, tribunais, administração pública, academia, movimentos sociais, coletividades vulnerabilizadas e cidadãos comuns amplia o campo de produção normativa, tornando o processo constitucional mais poroso às transformações sociais e mais responsivo às demandas emergentes. Ao privilegiar uma lógica de corresponsabilidade interpretativa, o constitucionalismo dialógico contribui para superar a assimetria entre especialistas e destinatários das normas,

afastando a compreensão da Constituição como artefato técnico impermeável ao cotidiano e aproximando-a das experiências concretas que configuram a vida social.

Essa abertura interpretativa tem consequências diretas para a efetividade dos direitos fundamentais. Ao deslocar a dignidade humana do plano da enunciação abstrata para o domínio da experiência compartilhada, o constitucionalismo dialógico transforma-a em critério de orientação das práticas institucionais e das decisões públicas, permitindo que novos direitos (sociais, culturais, ambientais, digitais, comunicativos) sejam reconhecidos como expressões contemporâneas daquele núcleo irredutível de humanidade. Nesse sentido, a dignidade humana opera não apenas como fundamento normativo, mas como eixo hermenêutico e ético-político, capaz de orientar a atuação dos intérpretes, exigir a participação efetiva dos cidadãos na vida democrática e reconfigurar o próprio sentido de justiça constitucional. Ao promover uma arquitetura decisória mais aberta, sensível e cooperativa, o constitucionalismo dialógico revitaliza a democracia constitucional, reinscrevendo o Direito no campo da vida, da alteridade e do reconhecimento recíproco.

A educação jurídica, por sua vez, configura-se como um campo estratégico na formação de juristas capazes de atuar num cenário democrático marcado por crescente complexidade normativa, pluralidade cultural e desafios ético-políticos emergentes. No contexto luso-brasileiro, a análise das tradições jurídicas evidencia um percurso histórico entrelaçado, no qual influências recíprocas – provenientes tanto do legado romanista e canônico quanto das práticas administrativas e legislativas transplantadas ao longo do período colonial – moldaram modelos institucionais, currículos e formas de compreender o próprio fenômeno jurídico. Desde as primeiras experiências de ensino do Direito no espaço ibérico e ultramarino até as grandes reformas universitárias oitocentistas e as transformações advindas da constitucionalização contemporânea, observa-se uma trajetória marcada simultaneamente por continuidades estruturais e por tensões internas, sobretudo no que diz respeito à necessidade de conjugar tradição jurídica, abertura democrática e compromisso com os direitos humanos.

Nesse cenário, torna-se evidente que a formação jurídica não pode restringir-se à transmissão de competências técnicas nem ao domínio de categorias dogmáticas, sob pena de produzir profissionais incapazes de responder às demandas sociais de justiça, igualdade e reconhecimento. A incorporação de práticas

pedagógicas inovadoras – como metodologias ativas, experiências de diálogo interdisciplinar, estudos de casos complexos, simulações interpretativas e mediações estéticas – revela-se essencial para deslocar o ensino jurídico de uma racionalidade meramente informativa para uma racionalidade formativa, que busca desenvolver a capacidade crítica, a imaginação jurídica e a sensibilidade cidadã dos estudantes.

Nesse sentido, o uso de expressões artísticas e de práticas culturais diversas, longe de constituir mero recurso ilustrativo, opera como dispositivo epistemológico que amplia o repertório hermenêutico dos futuros juristas, permitindo-lhes reconhecer conflitos sociais em sua densidade humana, perceber as múltiplas vozes presentes na esfera pública e compreender o Direito como prática situada, historicamente contingente e eticamente orientada. Assim, a educação jurídica, quando alinhada a um paradigma democrático e dialógico, torna-se espaço de reconstrução crítica do próprio sentido do Direito, formando profissionais aptos a interpretar a Constituição em chave pluralista, a dialogar com diferentes atores sociais e a assumir sua posição na vida pública com responsabilidade, abertura e compromisso com a dignidade humana.

A arte[1], concebida nesta tese como forma de expressão sensível, processo de criação de sentidos, prática cultural situada e dispositivo epistemológico de revelação

[1] Para os fins desta tese, adota-se uma concepção ampliada de “arte”, que ultrapassa os contornos tradicionalmente vinculados às chamadas “belas-artes” e aos circuitos convencionais de legitimação estética. Trata-se de uma compreensão que reconhece que, ao longo da história, determinados referenciais – ancorados em matrizes eurocêntricas, coloniais e hierarquizações culturais – privilegiaram algumas formas de expressão em detrimento de outras, produzindo enquadramentos que não contemplaram a diversidade das práticas criativas presentes na vida social. A abordagem aqui assumida busca justamente superar esses limites históricos, reconhecendo como manifestações artísticas tanto as produções consagradas nos espaços institucionais quanto aquelas que emergem de experiências comunitárias, de diferentes tradições culturais, de coletividades diversas e de contextos sociais plurais. Ao mobilizar esse conceito expandido, esta tese aproxima-se de perspectivas contemporâneas que compreendem a arte como tecnologia do sensível, como campo de produção de visibilidades e como forma de ação política capaz de revelar dimensões da experiência humana que, nas dinâmicas sociais e jurídicas, muitas vezes permanecem pouco percebidas ou insuficientemente consideradas. Nesse horizonte, integram o repertório estético aqui adotado não apenas as linguagens erudita – como literatura clássica, música de concerto, pintura, escultura, teatro e cinema canônicos – mas também expressões culturais populares, afro-diaspóricas, indígenas, periféricas e urbanas, a exemplo do hip-hop e suas poéticas visuais, do *slam* e da poesia falada, do grafite e dos murais comunitários, das danças de rua, do artesanato identitário, do teatro do oprimido, das produções audiovisuais independentes, da literatura oral, dos rituais coletivos e de outras práticas que se constituem a partir das vivências concretas e dos modos diversos de organização simbólica da vida. Essas linguagens, historicamente pouco contempladas nos espaços hegemônicos de apreciação estética, configuram repertórios ético-políticos essenciais para a compreensão da dignidade humana e da cidadania, precisamente porque emergem de territórios e trajetórias sociais marcados por desigualdades, resistências e potentes modos de criação. Ao longo da tese, tal concepção ampliada de arte será apresentada de forma transversal e integrada às análises teóricas, históricas e

da condição humana, desempenha um papel decisivo na promoção, visibilização e inteligibilidade da dignidade humana nas sociedades contemporâneas. Longe de se limitar a um estatuto ornamental ou ilustrativo, a arte opera como linguagem que tensiona as fronteiras do visível, do dizível e do pensável, trazendo à superfície experiências de injustiça, exclusão, sofrimento social e desumanização que, muitas vezes, permanecem ocultas sob os discursos técnicos, burocráticos ou normativos do Direito. Ao fazê-lo, a arte não apenas representa temas como justiça, desigualdade, violência, liberdade ou cidadania, mas os problematiza, oferecendo perspectivas críticas que deslocam o olhar jurídico e convocam novas interpretações do humano e do político.

A arte abre espaços de interpelação ética, convidando os sujeitos a confrontar a alteridade, a reconhecer vulnerabilidades estruturais e a imaginar alternativas de convivência democrática baseadas no reconhecimento recíproco. Essa capacidade de produzir deslocamentos cognitivos e afetivos faz da arte uma mediadora para ampliar a compreensão do Direito, especialmente em um contexto em que a hermenêutica jurídica muitas vezes se vê capturada por racionalidades formais, tecnicistas ou distanciadas das experiências concretas dos indivíduos.

Da perspectiva da formação jurídica, esse potencial se revela ainda mais relevante: ao introduzir modos de ver, sentir e interpretar que escapam à rigidez da dogmática, a arte funciona como catalisadora de práticas hermenêuticas mais abertas, sensíveis e dialógicas. Ela oferece aos estudantes e profissionais do Direito oportunidades de experimentar sensibilidades estéticas que instigam a empatia, a imaginação moral e a consciência crítica, dimensões essenciais para o desenvolvimento de sujeitos jurídicos comprometidos com os direitos humanos, com a justiça social e com a democracia.

---

pedagógicas: na Parte III, ao discutir a arte como dimensão constitutiva da formação jurídica e como direito fundamental; na Parte IV, ao evidenciar seu potencial para expandir o horizonte semiótico do jurista, problematizar racionalidades jurídicas restritas e operar como mediação dialógica entre sujeitos e mundos sociais; e nos Apêndices, ao demonstrar, por meio de práticas pedagógicas concretas, como diferentes linguagens artísticas (eruditas, populares e híbridas) podem ser incorporadas à educação jurídica como dispositivos emancipatórios e formadores de sensibilidade democrática. Dessa forma, a arte é compreendida não apenas como objeto de análise ou recurso didático, mas como componente estruturante da arquitetura conceitual e metodológica da tese, capaz de reconfigurar os modos de conhecer, interpretar e praticar o Direito em perspectiva humanizadora, dialógica e comprometida com a pluralidade da vida em comum.

Assim, a Arte não atua como apêndice pedagógico nem como mera ferramenta didática, mas como força reconfiguradora que desestabiliza certezas, expande horizontes interpretativos e reinscreve o Direito no campo da experiência humana. Ao recolocar a formação jurídica no horizonte axiológico da cidadania, a arte reafirma que a dignidade humana não é apenas um princípio jurídico abstrato, mas uma experiência compartilhada, vivida e reinterpretada continuamente pelos sujeitos em seus contextos sociais e culturais. É essa experiência (plural, sensível, corpórea e histórica) que orienta o agir e o interpretar no âmbito do Direito e que permite conceber uma formação jurídica verdadeiramente comprometida com a construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva.

Ao articular as três dimensões estruturantes desta tese – constitucionalismo dialógico, educação jurídica e arte –, a investigação propõe compreender como tais campos, embora distintos em suas genealogias teóricas e práticas institucionais, convergem para a construção de um paradigma formativo ampliado, capaz de responder aos desafios ético-políticos das democracias contemporâneas. Nesse sentido, a pesquisa examina as interações e influências recíprocas entre essas áreas, evidenciando como a abertura hermenêutica promovida pelo constitucionalismo dialógico, a missão formativa e socialmente orientada da educação jurídica e a potência crítica e sensível da arte podem ser integradas em um mesmo horizonte teórico-metodológico. Ao fazê-lo, busca-se demonstrar que tais dimensões, quando compreendidas de modo sistêmico e complexo, produzem um campo de ressonâncias capaz de revitalizar os pilares democráticos e fortalecer a efetividade dos direitos fundamentais no contexto luso-brasileiro, marcado por heranças históricas comuns, assimetrias sociais persistentes e demandas por renovação institucional.

A investigação, portanto, não se limita a identificar práticas pedagógicas inovadoras ou a descrever mecanismos interpretativos mais abertos: pretende mostrar como essas práticas podem configurar modos de formação e de exercício do Direito que reposicionam o jurista enquanto sujeito democrático, dotado de sensibilidade ética, imaginação crítica e responsabilidade pública. Ao analisar experiências formativas que incorporam o diálogo constitucional, metodologias abertas, mediações estéticas e práticas cidadãs, a tese visa contribuir para o desenvolvimento de uma educação jurídica que ultrapasse a formação estritamente técnica e promova o engajamento político-social, o compromisso com o reconhecimento do outro e a

defesa incondicional da dignidade humana como fundamento da vida democrática. Em síntese, busca-se afirmar a possibilidade – e a necessidade – de uma formação jurídica que forme não apenas profissionais competentes, mas cidadãos capazes de participar da transformação social e de atuar como agentes de justiça, pluralidade e inclusão.

Estabelece-se, portanto, como problema central do presente trabalho o seguinte questionamento: como a articulação entre o constitucionalismo dialógico, a educação jurídica e a arte – concebida como linguagem epistemológica, experiência formativa e mediação estética – pode constituir, no contexto luso-brasileiro, um paradigma de formação cidadã fundado na dignidade humana e capaz de promover sujeitos democráticos, críticos e sensíveis às complexidades sociais contemporâneas?

Para se alcançar a resposta de tal problema, mister se faz enfrentar as seguintes questões norteadoras: como a evolução filosófica e jurídico-constitucional da dignidade humana, articulada às bases teóricas do constitucionalismo dialógico, fundamenta uma concepção de cidadania democrática, plural e comprometida com a justiça social? Em que medida as categorias do constitucionalismo dialógico (participação, pluralidade interpretativa e abertura comunicativa) podem reconfigurar práticas democráticas e contribuir para a formação de sujeitos capazes de atuar criticamente na promoção dos direitos sociais e dos novos direitos? Como a educação jurídica luso-brasileira, marcada por tradições romanistas, humanistas e pelas demandas contemporâneas da formação profissional, pode integrar a dignidade humana como eixo pedagógico e estruturante de uma formação cidadã dialógica e crítica? De que modo a arte, concebida como direito fundamental, mediação estética e linguagem epistemológica, pode expandir o repertório interpretativo do jurista e contribuir para uma formação humanizada, sensível e crítica no campo do Direito? Quais são as potencialidades de um paradigma formativo dialógico-estético, resultante da articulação entre constitucionalismo dialógico, educação jurídica e arte, para o fortalecimento da cidadania dignitária no contexto luso-brasileiro?

Com efeito, o presente trabalho possui como objetivo geral: analisar como a interseção entre o constitucionalismo dialógico, a educação jurídica e a arte, sob a centralidade da dignidade humana, pode configurar um paradigma formativo capaz de

fortalecer a cidadania democrática, crítica e plural no contexto luso-brasileiro. E, como objetivos específicos: examinar o percurso filosófico e jurídico da dignidade humana e suas articulações com o constitucionalismo dialógico, destacando como essa convergência fundamenta uma concepção de cidadania democrática, plural e comprometida com a justiça social; analisar como as categorias centrais do constitucionalismo dialógico (participação, pluralidade interpretativa e abertura comunicativa) contribuem para a formação de sujeitos democráticos e para a promoção dos direitos sociais e dos novos direitos; investigar como a educação jurídica luso-brasileira, em suas bases históricas, epistemológicas e institucionais, pode integrar a dignidade humana como eixo pedagógico estruturante de uma formação cidadã dialógica e crítica; compreender a arte como direito fundamental, mediação estética e linguagem epistemológica capaz de ampliar o repertório interpretativo do jurista e de contribuir para uma formação jurídica humanizada, sensível e crítica; propor um paradigma formativo dialógico-estético que articule constitucionalismo dialógico, educação jurídica e arte como vias de fortalecimento da cidadania dignitária no contexto luso-brasileiro.

Portanto, este trabalho se insere na terceira linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador (UCSal). Esta linha de pesquisa, dedicada aos *Direitos Sociais e Novos Direitos, Construção de Sujeitos e Cidadania*, almeja explorar e analisar as dinâmicas e desafios contemporâneos relacionados à formação de sujeitos e à construção da cidadania, alinhando-se diretamente com os temas abordados neste estudo.

A presente pesquisa adota uma abordagem teórica dedutiva com enfoque dialógico e interdisciplinar, fundamentada na perspectiva sistêmica luhmanniana adaptada ao contexto do constitucionalismo dialógico, da educação jurídica e da arte, inserida numa perspectiva luso-brasileira, com a dignidade humana como elemento central para a construção da cidadania. Esta metodologia reflete o diálogo entre tradições jurídicas e culturais de Portugal e Brasil, reconhecendo as influências históricas e sociais que moldam o pensamento jurídico e educacional nos dois países.

A presente investigação estrutura-se metodologicamente como uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida a partir de um método teórico-dedutivo e

orientada por uma abordagem interdisciplinar, hermenêutica e reconstrutiva, que se coaduna expressamente com a complexidade epistemológica do objeto: a articulação entre constitucionalismo dialógico, educação jurídica e arte, sob a égide da dignidade humana, no contexto luso-brasileiro. Trata-se de um objeto que não se situa inteiramente em nenhum dos campos disciplinares isoladamente (Direito, Filosofia, Educação ou Arte), mas que emerge precisamente na zona de tensão entre esses domínios, o que exige um aparato metodológico capaz de operar no regime da pluralidade conceitual, da densidade histórica, da multiplicidade semântica e da interseccionalidade epistemológica.

Assim, o ponto de partida da pesquisa consiste na reconstrução teórica de conceitos estruturantes. A escolha pelo método teórico-dedutivo decorre da própria lógica do fenômeno investigado: compreender como a dignidade humana se torna o eixo normativo capaz de fundamentar a cidadania (Kant; Arendt), como o constitucionalismo dialógico amplia o horizonte interpretativo da Constituição (Häberle; Gargarella; Neves), como a educação jurídica se formou historicamente no contexto romanista-lusitano (Vera-Cruz Pinto; Hespanha), e como a arte pode operar como linguagem de conhecimento, mediação estética e dispositivo formativo (Benjamin; Adorno; Rancière; Didi-Huberman). Essas categorias, que se sustentam em tradições teóricas robustas e heterogêneas, não constituem dados empíricos mensuráveis, mas estruturas conceituais que exigem análise hermenêutica e dedução articulada. Em razão disso, a pesquisa não poderia apoiar-se em abordagens experimentais, empírico-indutivas ou estatísticas, uma vez que seu objeto não é quantificável nem observável em campo, mas interpretável, reconstruível e analisável segundo a lógica dos sistemas de sentido.

Do ponto de vista epistemológico, a investigação está ancorada na tradição qualitativa das Humanidades e das Ciências Sociais, mobilizando um referencial interdisciplinar que incorpora perspectivas da filosofia moral e política, da teoria constitucional, da sociologia jurídica, da estética, da teoria crítica e da pedagogia. A interdisciplinaridade aqui não opera como mera soma de campos, mas como estrutura epistêmica necessária: para compreender a dignidade humana como fundamento de cidadania, é preciso reconhecer suas matrizes kantianas; para entender o diálogo constitucional, é indispensável recorrer à obra de Häberle e sua concepção de Constituição aberta; para capturar os processos formativos, a pedagogia freireana

torna-se central; para refletir sobre mediação estética, a filosofia da arte contemporânea oferece categorias adequadas; para analisar o funcionamento do Direito como sistema, a teoria luhmanniana fornece fundamentos imprescindíveis.

A escolha por uma metodologia hermenêutica – integrando análise de conteúdo, reconstrução conceitual e síntese crítico-propositiva – decorre precisamente dessa constelação teórica. Utiliza-se análise de conteúdo de matriz hermenêutica, apta a examinar textos normativos, obras filosóficas, documentos curriculares, tradições jurídicas e produções estéticas, permitindo extrair categorias, tensões, permanências históricas, rupturas, deslocamentos semânticos e possibilidades de síntese. O direito, enquanto linguagem e enquanto sistema de comunicação autopoiético (Luhmann), exige tratamento textual e interpretativo; a arte, enquanto linguagem sensível e produtora de sentido (Benjamin; Rancière), exige abordagem estética e crítica; a educação jurídica, enquanto espaço de reprodução e transformação institucional, exige leitura histórica e pedagógica; o constitucionalismo dialógico exige análise normativa, hermenêutica e política. Assim, o método não apenas descreve o objeto: ele é o próprio caminho pelo qual o objeto se revela.

A amplitude da bibliografia mobilizada (extensa, plural e heterogênea) encontra justificativa metodológica no próprio caráter sistêmico-complexo do objeto. A tese não se limita a uma área tradicional, como o Direito Constitucional ou a Educação; ao contrário, ela investiga a convergência de múltiplos sistemas simbólicos: o jurídico, o pedagógico, o artístico, o político e o filosófico. Por isso, o *corpus* teórico inclui autores clássicos (Kant, Aristóteles, Cícero), modernos (Arendt, Tocqueville, Marshall), contemporâneos (Foucault, Habermas, Balibar, Benjamin, Didi-Huberman), estudiosos da tradição luso-brasileira (Eduardo Vera-Cruz Pinto, António Manuel Hespanha, Rui Manoel de Figueiredo Marcos), além de referências específicas à educação emancipadora (Freire), à estética e à política (Rancière, Dewey, Adorno) e às teorias de justiça e cidadania. Essa bibliografia não apenas dá sustentação conceitual à tese, mas também revela a multiplicidade de regimes de verdade, regimes de sensibilidade e regimes de racionalidade implicados na formação jurídica e no exercício da cidadania.

A pesquisa recorre a um conjunto amplo e diversificado de bases de dados especializadas, tais como SciELO, BDTD, Portal CAPES, *Scopus*, *Web of Science*, bem como aos repositórios institucionais portugueses da Universidade de Lisboa,

garantindo acesso à literatura científica atualizada e de alta qualidade. Além dessas bases digitais, foram consultadas bibliotecas de referência em Portugal e no Brasil, incluindo a Biblioteca da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, a Biblioteca do Instituto de Letras da Universidade de Lisboa, a Biblioteca do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, a Biblioteca da Academia Portuguesa da História, a Biblioteca Pública de Lisboa (Biblioteca Palácio Galveias, pertencente à Rede de Bibliotecas de Lisboa), bem como a tradicional Biblioteca do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia. Esse conjunto de fontes permite uma diversidade epistêmica e geográfica fundamental para a análise, garantindo comparabilidade entre perspectivas brasileiras, portuguesas e internacionais, além de assegurar profundidade histórica, filosófica e institucional ao corpus teórico examinado.

A metodologia, portanto, desenvolve-se como um processo de reconstrução e articulação teórica, no qual referenciais de múltiplas tradições – filosófica, jurídico-constitucional, pedagógica, estética e histórica – são integrados de modo sistemático. Esse percurso hermenêutico-analítico culmina na formulação de um paradigma formativo dialógico-estético, capaz de integrar dignidade humana, diálogo constitucional, educação jurídica e experiência estética como elementos constituintes de uma formação cidadã crítica, democrática e sensível.

No que se refere ao uso dos Apêndices nesta tese, é importante esclarecer o seu estatuto epistêmico e metodológico. A interseção entre constitucionalismo dialógico, educação jurídica e arte, tal como desenvolvida ao longo deste trabalho, não se circunscreve ao plano abstrato das formulações teóricas, encontrando ressonância em práticas pedagógicas concretas conduzidas pela pesquisadora entre 2018 e 2025, no âmbito da docência em cursos de Direito em instituições de ensino superior brasileiras. Os projetos apresentados – Memórias em Movimento: Trilhas de Justiça e Cidadania; Narrativas de (In)Justiça em Black Mirror: Reflexões Sociofilosóficas do Direito no Espelho da Ficção; A Arte de Argumentar: Direito, Expressão e Cidadania; Direitos Humanos, Arte e Cidadania: Epistemologias do Sensível e Estéticas da Justiça; Cartografias da Cidadania Brasileira: Arte e Imaginário entre o Visível e o Velado, entre outros – constituem iniciativas didáticas concebidas e implementadas pela autora como laboratórios estético-dialógicos, nos quais se exploram, em chave formativa, as categorias de dignidade humana,

cidadania, sensibilidade democrática e ampliação do repertório hermenêutico dos estudantes.

Essas experiências expressam uma concepção ampliada de ensino jurídico, na qual a arte opera simultaneamente como linguagem epistemológica, dispositivo pedagógico e forma de experiência compartilhada. Nesse contexto, merece destaque o fato de que a própria identidade visual desses projetos (seus elementos gráficos, simbólicos e estéticos) é criação artística da própria pesquisadora, constituindo parte integrante da proposta metodológica e reforçando o caráter interdisciplinar da formação. A elaboração das identidades visuais não cumpre apenas função ilustrativa: ela integra, performativamente, a concepção pedagógica defendida nesta tese, pois institui uma atmosfera sensível, estética e interpretativa que dialoga com o conteúdo formativo, com as metodologias utilizadas e com os horizontes de imaginação ética e política mobilizados nos processos de aprendizagem.

Convém, todavia, precisar o estatuto epistêmico desses materiais dentro do trabalho. Os Apêndices não configuram corpus empírico no sentido estrito, tampouco se vinculam a procedimentos de pesquisa com seres humanos. Não há coleta de dados, entrevistas, formulários, observação participante, registros audiovisuais, identificação direta ou indireta de indivíduos, tampouco exposição de informações sensíveis. Trata-se de registros de prática docente, concebidos como demonstrações exemplificativas de um determinado modelo de educação jurídica que articula reflexão crítica, imaginação, sensibilidade estética e construção cidadã. Sua função é exclusivamente ilustrativa e teórico-metodológica: demonstrar que os pressupostos normativos e categoriais defendidos ao longo da tese encontram correspondência concreta na prática educativa desenvolvida pela autora, reforçando a proposta de um paradigma formativo dialógico-estético.

À luz dessas características, tais experiências não se enquadram como pesquisa envolvendo seres humanos, estando, portanto, dispensadas de submissão à apreciação ética do Sistema CEP/CONEP. A Resolução CNS nº 510/2016 delimita sua incidência a estudos que envolvam seres humanos de forma direta ou indireta (art. 1º) e exclui, expressamente, pesquisas exclusivamente teóricas, documentais, ensaísticas ou baseadas em materiais não identificáveis (art. 1º, parágrafo único; art. 2º, VI; art. 3º). Como os materiais apresentados não envolvem intervenção, interação,

coleta ou tratamento de dados pessoais, atendem integralmente às hipóteses de dispensa previstas na normativa ética brasileira[2].

Assim, longe de constituírem um roteiro empírico ou investigativo, os Apêndices integram organicamente a arquitetura metodológica da tese: iluminam, por meio de experiências formativas reais e de criações estéticas produzidas pela própria pesquisadora, as possibilidades de um ensino jurídico sensível, dialógico e fundado na dignidade humana, reafirmando a coerência entre a reflexão teórica desenvolvida e sua aplicação pedagógica possível.

Assim, a metodologia adotada não apenas assegura a coerência interna da tese, mas expressa o próprio gesto epistemológico que a orienta: um percurso interpretativo e reconstrutivo que, ao rearticular criticamente as categorias de dignidade, diálogo, cidadania, formação e experiência estética, evidencia suas tensões, convergências e potencialidades. Esse movimento hermenêutico – simultaneamente analítico e propositivo – torna possível a formulação de um paradigma formativo inédito no ensino jurídico: um paradigma dialógico-estético que articula Direito, arte e cidadania em um horizonte democrático, crítico e sensível, ampliando os modos de ver, compreender e praticar o jurídico no mundo contemporâneo.

A presente pesquisa é estruturada para explorar as interseções entre constitucionalismo dialógico, educação jurídica e arte, com a dignidade humana como elemento central na construção da cidadania. Essa estrutura reflete uma abordagem interdisciplinar e luso-brasileira, reconhecendo as influências históricas e culturais de Portugal e Brasil na formação jurídica e educacional. A pesquisa está organizada em

[2] Segundo a Resolução CNS nº 510/2016 – que regula as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais – não se enquadram como “pesquisas envolvendo seres humanos” atividades que não coletem dados identificáveis, que utilizem exclusivamente informações de domínio público ou que descrevam práticas pedagógicas sem identificação individual de participantes (art. 1º, incs. III e VII). A Resolução CNS nº 466/2012, embora dirigida principalmente às Ciências da Saúde, reforça que a submissão ao sistema CEP/CONEP é obrigatória apenas quando há intervenção, risco ou coleta de dados pessoais sensíveis. A Norma Operacional CNS nº 001/2013 (CONEP) complementa esse enquadramento ao diferenciar atividades de ensino, relatos de experiência docente e reflexões teóricas de pesquisas que envolvem participantes humanos. Ademais, nos termos da Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD (Lei nº 13.709/2018) –, não houve qualquer forma de tratamento de dados pessoais que se enquadre no art. 5º, I ou X, inexistindo coleta, registro, armazenamento ou análise de informações individualizáveis. As práticas pedagógicas mencionadas nos Apêndices constituem, portanto, apenas exemplos metodológicos e registros de atuação docente, sem identificação discente, sem exposição de informações sensíveis e sem qualquer procedimento investigativo. Nessa medida, não configuram pesquisa empírica envolvendo seres humanos, harmonizando-se com o marco ético e jurídico aplicável ao ensino e à produção teórica no campo jurídico e educacional

quatro partes principais. A introdução estabelece o contexto da investigação, apresentando a problemática e os objetivos centrais, destacando a relevância de analisar como o constitucionalismo dialógico, a educação jurídica e a arte podem contribuir para uma cidadania fundamentada na dignidade humana.

A Parte I, denominada "Da Dialógica Constitucional", inaugura o percurso teórico da tese ao reconstruir, em chave histórico-conceitual e hermenêutica, os fundamentos filosóficos, políticos e jurídicos que moldam a compreensão contemporânea da cidadania no contexto do constitucionalismo. Em seu capítulo único, essa parte examina a cidadania como categoria multifacetada e em permanente tensão, revisitando as tradições liberal, republicana e deliberativa – com suas respectivas concepções de direitos individuais, virtude cívica, bem comum, diálogo público e participação informada – e incorporando ainda abordagens integrativas que buscam articular criticamente essas matrizes teóricas em sociedades pluralistas. A discussão avança para uma análise da emancipação da condição humana, mobilizando as reflexões de Hannah Arendt sobre reificação, ação política e banalidade do mal, em diálogo crítico com as formulações de Gustave Le Bon acerca da psicologia das massas, permitindo problematizar a formação de subjetividades e a fragilidade das estruturas democráticas. A Parte I culmina com a reconstrução histórica do constitucionalismo, de seus antecedentes às vertentes contemporâneas, e com a análise do constitucionalismo dialógico, ressaltando a contribuição de Peter Häberle e sua concepção da Constituição como fenômeno cultural inserido numa sociedade aberta de intérpretes, na qual a dignidade humana emerge como eixo hermenêutico fundamental. Assim, a Parte I estabelece o arcabouço teórico no qual se inscrevem as reflexões posteriores, oferecendo a base conceitual necessária para compreender, nas partes seguintes, como a articulação entre diálogo constitucional, formação jurídica e experiência estética pode constituir um paradigma formativo ampliado.

A Parte II, denominada "Da Educação Jurídica", aprofunda, em perspectiva luso-brasileira, os fundamentos históricos, filosóficos e normativos da formação jurídica, tomando a dignidade da pessoa humana como eixo estruturante da construção da cidadania. Em seu capítulo único, a análise inicia-se com uma reconstrução da dignidade humana enquanto categoria filosófica e jurídico-constitucional, examinando suas matrizes modernas e contemporâneas e

evidenciando como essa noção adquire centralidade nos horizontes normativos de Portugal e do Brasil. Na sequência, apresenta-se um itinerário histórico da educação jurídica nos dois países, contemplando suas raízes romanistas, suas matrizes escolásticas e iluministas, as dinâmicas coloniais e pós-coloniais, as reformas curriculares e os processos institucionais que moldaram a configuração dos cursos de Direito ao longo dos séculos. Essa reconstrução permite identificar aproximações, tensões e influências recíprocas entre as duas tradições, iluminando os modos pelos quais cada contexto assimilou, reinterpretou ou ressignificou modelos formativos. Por fim, a Parte II problematiza a dignidade humana como diretriz pedagógica, defendendo-a como princípio estruturante de uma formação jurídica voltada à produção de subjetividades críticas, capazes de reconhecer o outro como sujeito de direitos e de participar da vida democrática com responsabilidade, abertura dialógica e sensibilidade ética. Ao fazê-lo, essa parte estabelece a ponte conceitual necessária para compreender, nos capítulos subsequentes, a interseção entre constitucionalismo, educação e experiência estética.

A Parte III, denominada "Da Arte na Educação Jurídica", aprofunda a dimensão estética da formação jurídica, concebendo a arte simultaneamente como direito fundamental, linguagem epistemológica e dispositivo pedagógico capaz de reconfigurar os modos de ver, sentir e interpretar o mundo jurídico. Em seu capítulo único, inicia-se uma reflexão sobre a arte como necessidade humana e social permanente, entendida enquanto experiência sensível que produz sentido, forma sujeitos e abre espaços de manifestação da dignidade humana. A partir desse marco conceitual, examina-se a incorporação da arte como direito fundamental nos ordenamentos contemporâneos e discute-se sua potência para revelar, narrar e problematizar situações de vulnerabilidade e desumanização, ampliando a consciência crítica e ética dos estudantes de Direito. O capítulo avança para a análise da arte como elemento transformador na educação jurídica, evidenciando como práticas estéticas (literárias, visuais, performativas ou audiovisuais) podem operar como mediadoras da linguagem jurídica e catalisar processos de sensibilização, imaginação e interpretação. Nesse percurso, recupera-se a presença histórica da arte nas primeiras escolas de Direito de Portugal e do Brasil, bem como as inflexões provocadas por movimentos artísticos que, direta ou indiretamente, dialogaram com a formação jurídica ao longo dos séculos. Assim, a Parte III demonstra que a arte não

constitui mero adorno ou recurso auxiliar, mas componente estruturante de uma pedagogia jurídica voltada à dignidade, ao pensamento crítico e à formação integral do jurista.

A Parte IV, intitulada "Por uma Formação Cidadã: Da Dialógica Entre Direito, Educação e Arte", constitui o ápice teórico da tese, articulando criticamente as contribuições das partes anteriores para propor um paradigma formativo que reconhece, no constitucionalismo dialógico, na educação jurídica e na arte, três dimensões indissociáveis de um projeto de cidadania fundada na dignidade humana. Essa parte examina como a dialogicidade, compreendida como prática hermenêutica, horizonte normativo e método de formação, pode operar como eixo estruturante de um modelo educacional capaz de superar racionalidades jurídicas restritivas, estimulando a abertura interpretativa, a sensibilidade ética e a imaginação crítica. Ao explorar a arte como mediação epistemológica e como ampliação do leque semiótico do jurista, o capítulo evidencia seu potencial para deslocar percepções, reorientar modos de ler o mundo jurídico e promover práticas de ensino que transcendam a normatividade estrita, incorporando experiências estéticas como catalisadoras de consciência cidadã. Assim, a Parte IV converte o diálogo entre direito, educação e arte em proposta teórico-metodológica, delineando um paradigma complexo, sistêmico e emancipatório que pretende contribuir para a renovação da formação jurídica no contexto luso-brasileiro.

Na sequência, apresenta-se a conclusão desta pesquisa que sintetiza os principais achados, explorando como a integração do constitucionalismo dialógico, da educação jurídica e da arte pode fortalecer a cidadania, fundamentada no princípio da dignidade humana. Enfatiza-se a necessidade de um modelo educacional e jurídico que fomente um diálogo contínuo entre direito, arte e valores humanos, e que esteja apto a enfrentar os desafios contemporâneos de maneira inovadora e inclusiva. Em seguida, apresentam-se as referências mobilizadas ao longo do estudo, que reúnem um amplo conjunto de fontes acadêmicas, normativas, históricas e documentais responsáveis por sustentar a robustez teórica e metodológica da investigação. Essa bibliografia extensa e plurívoca compõe o arcabouço necessário à consolidação do paradigma formativo aqui proposto, assegurando solidez epistemológica e rigor analítico ao percurso desenvolvido.

Por fim, esta tese apresenta, ao término, um conjunto de Apêndices que reúne experiências pedagógicas desenvolvidas pela pesquisadora entre 2018 e 2025, no âmbito de sua atuação docente em cursos de Direito. Esses materiais, como anteriormente indicado, não configuram corpus empírico de pesquisa, mas constituem dispositivos formativos e reflexivos que operam como demonstrações concretas da aplicabilidade, da consistência interna e da performatividade pedagógica do paradigma dialógico-estético aqui proposto. Ao serem incorporados após as referências, tais experiências cumprem a função de evidenciar, no plano prático, a potência operatória das articulações conceituais elaboradas ao longo do trabalho, revelando que os pressupostos teóricos acerca da dignidade humana, da sensibilidade jurídica e da hermenêutica ampliada podem ser transpostos para contextos educativos reais sem perda de densidade crítica ou rigor metodológico.

Mais do que ilustrações exemplificativas, esses Apêndices funcionam como instâncias de validação formativa, nas quais a interação entre Direito, arte e educação se concretiza como prática pedagógica capaz de produzir deslocamentos cognitivos, ampliar horizontes interpretativos e fomentar a construção de subjetividades jurídicas críticas. Dessa forma, reafirma-se que as ideias defendidas ao longo da tese não se esgotam no plano teórico-abstrato, mas se mostram epistemologicamente potentes e pedagogicamente aplicáveis, oferecendo caminhos possíveis para a reinvenção da formação jurídica em chave democrática, sensível e emancipatória.

Diante dessas premissas, os capítulos que se seguem aprofundam a tessitura conceitual que articula constitucionalismo dialógico, educação jurídica e arte, examinando as condições históricas, filosóficas, normativas e pedagógicas que permitem compreender como esses campos do saber se entrecruzam na formação de sujeitos jurídicos mais sensíveis, críticos e capazes de participação democrática qualificada. Ao longo da tese, desenvolvem-se análises teóricas, reconstruções históricas e incursões conceituais que iluminam as bases epistemológicas e práticas que sustentam essa articulação, mobilizando exemplos, referências e tradições que contribuem para delinear os contornos desse paradigma formativo. Além disso, discute-se o modo como essas perspectivas podem ser problematizadas e tensionadas no contexto contemporâneo brasileiro e português, evidenciando tanto suas potencialidades quanto os desafios inerentes à sua implementação no campo jurídico e educacional.

A pesquisa, assim, inscreve-se em uma reflexão crítica e propositiva acerca da necessidade de repensar a educação jurídica e o próprio papel do Direito à luz de um horizonte mais dialógico, criativo e comprometido com os valores fundamentais da dignidade humana, da cidadania e da justiça social. Com esse movimento, a Introdução se encerra delineando o percurso que orienta a tese, que se desdobra, nos capítulos subsequentes, em análises aprofundadas sobre os fundamentos teóricos, históricos, estéticos e pedagógicos que sustentam a proposta aqui desenvolvida, abrindo caminho para uma compreensão renovada e ampliada da formação jurídica no contexto luso-brasileiro.

PARTE I – DA DIALÓGICA CONSTITUCIONAL

2 DIALÓGICA CONSTITUCIONAL E CIDADANIA: ENTRE RESSONÂNCIAS FILOSÓFICAS E ENTRELAÇAMENTOS SOCIOPOLÍTICOS

A dialogicidade entre constitucionalismo e cidadania ultrapassa o plano estritamente normativo para projetar-se sobre dimensões filosóficas, hermenêuticas e sociopolíticas que estruturam a vida em comum. Mais do que um instrumento de organização do poder ou de garantia formal de direitos, o constitucionalismo revela-se como um campo discursivo no qual diferentes concepções de ser humano, sociedade e justiça disputam significado, influenciando tanto a estrutura normativa quanto a forma como os sujeitos se percebem como cidadãos. Nesse sentido, compreender a cidadania à luz da dialogicidade constitucional implica reconhecer que ela não se reduz à soma de prerrogativas jurídicas, mas incorpora modos de pertença, reconhecimento e participação que são continuamente produzidos por práticas interpretativas, instituições e movimentos sociais – aspecto que será aprofundado ao longo deste capítulo, sobretudo na análise das interações entre filosofia política e hermenêutica constitucional.

Ao longo da história, tradições filosóficas como o liberalismo, o republicanismo e a teoria deliberativa ofereceram horizontes distintos para pensar a relação entre indivíduo, comunidade e Estado. Enquanto o liberalismo enfatiza a autonomia individual e a proteção de direitos fundamentais frente ao poder político, o republicanismo destaca o bem comum, a virtude cívica e a participação ativa na esfera pública; já a teoria deliberativa confere centralidade ao diálogo, à argumentação pública e à construção compartilhada das decisões coletivas. Essas correntes, longe de funcionarem como sistemas abstratos, permeiam a própria gramática constitucional, moldando os contornos da cidadania, informando expectativas de participação e influenciando modos de interpretar e aplicar o texto constitucional, elementos cujas ressonâncias teóricas serão examinadas de modo mais detido nas seções subsequentes.

Por outro lado, os entrelaçamentos sociopolíticos também desempenham papel decisivo na conformação do sentido constitucional. O constitucionalismo não se realiza apenas por meio de dispositivos formais, mas pela interação dinâmica entre o direito positivo, as estruturas de poder, os conflitos sociais, os arranjos institucionais e as demandas de movimentos sociais que emergem das margens, interpelam o

centro e deslocam o horizonte de expectativas normativas. Assim, a interpretação constitucional é sempre produzida em contexto: depende das correlações de força, dos pactos democráticos, das disputas simbólicas e das condições materiais que moldam a sociedade. A cidadania, nesse cenário, se transforma em conceito vivo, permeável às mudanças históricas e às lutas por reconhecimento, processo cuja historicidade e implicações hermenêuticas serão exploradas ao longo do capítulo, especialmente na análise das práticas constitucionais concretas.

Este capítulo, portanto, dedica-se a examinar essas interações complexas, explorando como o diálogo entre filosofias políticas, práticas sociopolíticas e instituições jurídicas molda tanto a hermenêutica constitucional quanto as possibilidades concretas de exercício da cidadania. Ao fazê-lo, busca demonstrar que o constitucionalismo, muito além de um sistema normativo destinado a estabilizar a ordem jurídica, constitui um espaço de reflexão crítica acerca da organização política, da justiça social e da dignidade humana nas sociedades democráticas, um espaço cuja densidade teórica e cujas reverberações práticas serão destrinchadas ao longo das próximas seções.

2.1 A CIDADANIA COMO CONSTRUÇÃO: MAPEANDO FUNDAMENTOS E COMPLEXIDADES

A cidadania é um conceito complexo, haja vista ter uma dinamicidade própria, que compreende diversas variáveis que lhe garantem distintos contornos, significados e significantes. Trata-se de um conceito polissêmico que sofre influências históricas, culturais, sociais, regionais, além de tantos outros marcadores transversais, incluindo a interseccionalidade.

Na perspectiva histórica, a compreensão de cidadania foi influenciada por eventos como revoluções democráticas e movimentos de emancipação que redefiniram as relações entre governantes e governados em contextos específicos, levando em conta as interações entre diferentes identidades sociais, como raça, classe, gênero, sexualidade e capacidade. Na perspectiva cultural, as diversas visões de mundo e práticas sociais moldam as expectativas em torno dos direitos e

responsabilidades dos cidadãos dentro de uma comunidade política, com as experiências de diferentes grupos sociais intersectando-se de maneira complexa. Na perspectiva social, as desigualdades estruturais baseadas em identidades múltiplas afetam significativamente quem tem acesso efetivo aos direitos de cidadania e quem enfrenta exclusão ou marginalização, com as interseções entre essas identidades moldando as experiências individuais e coletivas de cidadania. Acrescente-se ainda que as perspectivas regionais revelam as especificidades políticas, históricas e culturais de cada região do mundo, que influenciam os sistemas de governança, as formas de participação política e as lutas por reconhecimento e igualdade entre grupos diversos.

Os diversos marcadores transversais, portanto, interagem de maneiras complexas para determinar como a cidadania é entendida, praticada e contestada em diferentes contextos, refletindo a complexidade e a diversidade das experiências humanas dentro das estruturas políticas e sociais. Dito isso, cada corrente teórica oferecerá uma perspectiva singular sobre os direitos e deveres dos indivíduos em uma dada sociedade, assim como o reconhecimento dos diversos grupos que a integram. Além disso, o reconhecimento de como essas perspectivas moldaram e continuam a influenciar as estruturas políticas e sociais contemporâneas.

Mister se faz relembrar uma consideração importante: a história possui uma historicidade. Nesse sentido, Pedro Marçal Vaz Pereira, na conferência intitulada *Da Revolução de 1926 à Independência do Império, através da História Postal de Portugal*, proferida na Academia Portuguesa da História, esclarece que existem três “tempos” na História: o tempo cronológico, o tempo do escritor e o tempo do leitor[3]. E ao falar “tempo”, compreendem-se também os aspectos socioculturais inerentes. Portanto, ao estudar os fenômenos históricos, é crucial exercer cautela, contextualizando-os adequadamente e evitando julgamentos anacrônicos baseados em perspectivas contemporâneas. Contudo, isso não deve comprometer a perspectiva crítica do pesquisador na análise dos eventos passados.

[3] PEREIRA, Pedro Marçal Vaz. **Da Revolução de 1926 à Independência do Império, através da História Postal de Portugal.** Conferência proferida na Academia Portuguesa da História, 15 maio 2024. Lisboa.

Ao considerar os "três tempos" da história propostos por Pedro Marçal Vaz Pereira, é fundamental compreender que cada período histórico possui suas próprias dinâmicas sociais, políticas e culturais. Ao contextualizar os fenômenos históricos, é necessário evitar a armadilha de incorrer na aplicação de valores, normas e expectativas contemporâneas aos eventos pretéritos. Isso pode distorcer a compreensão dos contextos históricos específicos e dos motivos pelos quais certas decisões foram tomadas. Por exemplo, ao analisar a cidadania ao longo dos séculos, percebemos que suas concepções e práticas variaram amplamente de acordo com as estruturas sociais e políticas vigentes. Portanto, ao estudar a história da cidadania, é fundamental adotar uma abordagem contextualizada, reconhecendo as complexidades e as contingências que moldaram sua evolução ao longo do tempo. Isso permite uma análise mais aprofundada e matizada dos desafios e sucessos na expansão dos direitos cívicos e políticos em diferentes sociedades e períodos históricos.

A palavra "cidadania" tem sua origem no latim "*civitas"*, que significa "cidade" ou "comunidade política". A etimologia da palavra remete diretamente à ideia de pertencimento a uma comunidade organizada politicamente, onde os cidadãos têm direitos e deveres específicos. No contexto romano, por exemplo, o vocábulo *"civitas"* era utilizado para descrever a condição de ser um cidadão romano, com todos os direitos e privilégios associados a isso. Contudo, por mais que o objetivo central do conceito de cidadania seja a inclusão, a história revela que esse conceito nem sempre foi aplicado de maneira universal e igualitária. Ao longo dos séculos, diversas sociedades limitaram o acesso à cidadania com base em critérios como classe social, gênero, raça, etnia e religião.

Os fundamentos históricos da cidadania remontam às civilizações antigas, em especial a grega e a romana. Contudo, alguns autores relatam indícios do que denominam de “pré-história da cidadania”[4], ou seja, um período anterior em que algumas civilizações como os mesopotâmicos, os egípcios e os hebreus, em função do seu grau de desenvolvimento técnico e político, experimentaram níveis de

[4] PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania.** 6.ed. São Paulo: Contexto, 2021.

organização social com regras próprias[5]. Esses povos estabeleceram sistemas complexos de governança e hierarquias sociais, onde as relações entre os indivíduos e o Estado eram reguladas por leis e costumes que, embora não formalizassem a cidadania como se compreende na contemporaneidade, já demonstravam uma preocupação com a ordem social, a justiça e a atribuição de direitos e deveres. Nos textos legais e religiosos desses povos, como o Código de Hamurabi na Mesopotâmia e as leis mosaicas entre os hebreus, pode-se encontrar os primeiros exemplos de regulamentação de condutas e proteção de direitos, indicando uma espécie de protoforma de cidadania que influenciaria profundamente as civilizações posteriores.

A cidadania na Grécia e na Roma antigas representa um dos pilares fundamentais da civilização ocidental, moldando conceitos de direitos, deveres e participação política que perduram até a contemporaneidade. Em Atenas, o berço da democracia clássica, a cidadania era um privilégio exclusivo dos homens livres, permitindo-lhes participar diretamente nas decisões políticas e exercer influência na administração da cidade-estado, a *pólis*. Como afirmou Aristóteles em sua obra "Política": “A cidadania é o direito de participar nas funções deliberativas e judiciais do Estado”[6]. Essa participação ativa fomentou um ambiente de intenso debate filosófico e cívico, estabelecendo as bases para o pensamento político moderno.

Os fundamentos da cidadania grega, no período antigo, refletem uma sociedade onde a participação ativa na vida pública era centralizada na cidade-estado (*pólis*), sendo reservada a uma elite de cidadãos livres. A polis não era apenas uma unidade política, mas também um espaço cultural e social onde os cidadãos exerciam seus direitos e deveres políticos. Aristóteles ainda argumenta, em sua obra *Política*, sobre a importância da participação política dos cidadãos na pólis, afirmando que: "O homem é, por natureza, um animal político, destinado a viver na pólis"[7]. Para

[5] Cumpre esclarecer que a utilização da expressão “pré-história da cidadania” possui caráter analítico e retrospectivo, não implicando o reconhecimento da existência de cidadania em sentido próprio nesses contextos históricos. Trata-se, antes, de uma chave interpretativa destinada a evidenciar formas embrionárias de organização político-jurídica, de regulação de condutas e de atribuição diferenciada de direitos e deveres, sem projetar sobre tais sociedades categorias normativas próprias da modernidade constitucional.

[6] ARISTÓTELES. **Política.** Tradução de Mário da Gama Kury. 4. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997, Livro III, Capítulo 1.

[7] *Id.*

Aristóteles, a vida política não era apenas uma atividade opcional, mas sim uma parte essencial da vida ética e virtuosa.

Na Grécia Antiga, a cidadania configurava-se como um estatuto político restrito, atribuído exclusivamente aos homens livres reconhecidos como *politai*, aos quais era conferido o direito de participar das assembleias (*ekklesia*), deliberar sobre as decisões fundamentais da *pólis*, exercer cargos públicos e assumir a defesa militar da comunidade quando necessário. Tal forma de cidadania plena, contudo, estava rigidamente vinculada a critérios de origem, gênero e condição jurídica, sendo reservada aos homens de nascimento grego e estruturada por mecanismos sistemáticos de exclusão. Mulheres, estrangeiros residentes (*metecos*) e escravos não integravam o corpo cívico, permanecendo afastados das instâncias deliberativas, judiciais e decisórias que definiam a vida política da pólis. No caso das mulheres, essa exclusão não significava ausência de relevância social, mas a imposição de fronteiras normativas que delimitavam, de modo rígido, os espaços considerados legítimos para sua atuação, predominantemente vinculados ao *oikos*, segundo uma racionalidade política profundamente androcêntrica[8].

[8] A exclusão das mulheres do corpo cívico na Grécia Antiga articula-se a um movimento mais amplo de conformação do cânone filosófico ocidental, estruturado por um regime de seleção epistemológica que determinou, ao longo dos séculos, quais vozes seriam incorporadas à memória filosófica e quais seriam sistematicamente obliteradas. Nesse processo, diversas pensadoras cuja atuação intelectual foi historicamente documentada permaneceram à margem do reconhecimento institucional. É o caso de Hipárquia de Maroneia (c. 350–280 a.C.), cuja participação pública no movimento cínico subverteu categorias normativas de gênero; de Arete de Cirene (séc. IV–III a.C.), mencionada por Diógenes Laércio como responsável por mais de trinta anos de ensino filosófico; e de Teano de Crotona (séc. VI a.C.), associada à tradição pitagórica e autora de tratados éticos inscritos na concepção de harmonia do cosmos. A esse conjunto soma-se a figura paradigmática de Hipátia de Alexandria (c. 355–415 d.C.), filósofa neoplatônica, matemática e astrônoma cuja autoridade intelectual marcou profundamente a vida cultural alexandrina, mas que, em razão de tensões político-religiosas, teve sua trajetória interrompida por um assassinato brutal e sua memória submetida a um prolongado processo de apagamento simbólico. Mesmo a Pítia do oráculo délfico – cujo pronunciamento orientou decisões políticas de toda a Hélade – permanece raramente reconhecida como agente epistêmica legítima, justamente porque sua forma de autoridade intelectual escapa aos parâmetros masculinos da racionalidade clássica. Tais mecanismos de marginalização repercutem até a contemporaneidade: currículos, manuais e narrativas historiográficas continuam ancorados em uma matriz androcêntrica que delimita, de modo restritivo, os contornos do pensamento considerado legítimo no Ocidente. *Cf.* DIÓGENES LAÉRCIO. **Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres**. Tradução de Mário da Gama Kury. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008; HADOT, Pierre. **O que é a filosofia antiga?** Tradução de Marco Antônio Perine. São Paulo: Edições Loyola, 1999; LE DOEUFF, Michèle. **O Estudo e o Fumo:** uma crítica da razão feminina. Tradução de Ana Luiza Silva. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993; LLOYD, Geneviève. **The Man of Reason:** "Male" and "Female" in Western Philosophy. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984; WATTS, Edward. **Hypatia:** The Life and Legend of an Ancient Philosopher. New York: Oxford University Press, 2017; DZIELSKA, Maria. **Hipátia de Alexandria**. Tradução de Celso M. Paciornik. São Paulo: Madras Editora, 2006; PSEUDO-JÂMBLICO. Theano: Fragmentos. *In:* THESLEFF, Holger (org.). **The Pythagorean Texts of the**

A atuação feminina na Grécia Antiga encontrava-se majoritariamente circunscrita ao âmbito do *oikos*, sendo socialmente atribuídas às mulheres as funções de organização da vida doméstica e de educação dos filhos, em consonância com a estrutura androcêntrica da pólis. A exclusão das mulheres dos espaços formais de deliberação filosófica e política – como os simpósios, as assembleias e os tribunais – constitui, nesse sentido, um traço estrutural da experiência cívica grega, amplamente documentado tanto nas práticas sociais quanto nas representações filosóficas clássicas. Ainda que figuras femininas surjam pontualmente nos diálogos platônicos, como no caso de Diotima em *O Banquete*[9], sua presença ocorre de modo mediado, excepcional e simbólico, não se convertendo em participação efetiva nos circuitos públicos de deliberação. Do mesmo modo, os estrangeiros residentes (*metecos*) e os escravos permaneciam excluídos do corpo cívico, destituídos de direitos políticos e submetidos à autoridade dos *politai*, o que evidencia o caráter seletivo e excludente da cidadania na pólis grega[10].

No contexto romano, o republicanismo desempenhou um papel significativo na formação dos ideais de cidadania, moldando a compreensão dos direitos e deveres dos cidadãos dentro da República Romana. Cícero, um dos principais pensadores e políticos romanos, destacou a importância da cidadania como um vínculo essencial entre os indivíduos e a comunidade. Em sua obra *Sobre os Deveres*, ele enfatiza: "A cidadania é o vínculo mais alto entre homens, uma participação em justiça e em deveres comuns”[11]. Para Cícero, a cidadania não era apenas uma questão de direitos individuais, mas também de responsabilidade coletiva para com a sociedade.

A cultura política romana conferiu à *virtus* um estatuto normativo central, entendida não apenas como coragem militar ou excelência moral, mas sobretudo como disposição cívica que autorizava o indivíduo a participar da vida pública e a assumir responsabilidades no interior da *res publica*. Esse ideal encontrou sua expressão mais acabada no cidadão romano pleno, cujo perfil jurídico e social se consolidou em torno de um paradigma masculino, proprietário e de nascimento livre,

---

Hellenistic Period. Helsinki: Societas Scientiarum Fennica, 1965; PLUTARCO. **Moralia**. Traduções diversas. Cambridge, MA: Harvard University Press (Loeb Classical Library), 1927–2004.

[9] PLATÃO. **O Banquete.** Tradução de Carlos Alberto Nunes. 2. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1999.

[10] PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

[11] CÍCERO, Marco Túlio. **Sobre os Deveres.** Tradução de José Roberto dos Santos. 1. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

conformando uma cidadania essencialmente excludente. A despeito da retórica republicana que exalta a participação coletiva, a estrutura do corpo cívico operava mediante dispositivos de inclusão seletiva, que restringiam o acesso aos direitos políticos aos *cives* reconhecidos pelo ordenamento jurídico, excluindo mulheres, *peregrini* (estrangeiros), libertos (ex-escravos) e outros grupos que compunham a maioria da população do mundo romano[12].

A condição feminina ilustra de forma particularmente clara o caráter assimétrico desse sistema. Embora as mulheres romanas desempenhassem funções relevantes na economia doméstica, nas redes familiares e no tecido religioso – em especial as Vestais, cuja autoridade simbólica e jurídica excedia amplamente os limites convencionais atribuídos ao gênero feminino – a tradição literária e jurídica não reconheceu tais atuações como manifestações de cidadania ou participação cívica. O estatuto excepcional das Vestais não resultou em reconhecimento político, mas sim em uma forma específica de sacralização funcional, que reforçava a distinção entre esfera pública masculina e esfera doméstico-religiosa feminina, conforme analisado por Jane Gardner em seus estudos sobre o direito romano e o gênero[13]. Mesmo entre as matronas das elites senatoriais, cujas possibilidades de intervenção indireta nas redes políticas são amplamente documentadas pelas fontes, a historiografia antiga e parte da moderna continuam a tratá-las como figuras periféricas ou auxiliares, e não como agentes políticos dotados de agência própria. A crítica historiográfica contemporânea, representada por autoras como Suzanne Dixon e Emily Hemelrijk, evidencia que essa marginalização não decorre da ausência de atuação social, mas de uma operação discursiva que definiu de antemão o que seria considerado ação política legítima na Roma republicana e imperial[14].

A situação dos *peregrini* revela outro aspecto do caráter estratificado da cidadania romana. Apesar de constituírem parcela expressiva da população das cidades e de exercerem papéis fundamentais no comércio, na vida urbana e na administração imperial, esses indivíduos permaneciam privados dos direitos políticos

---

[12] FLOWER, Harriet I. **Roman Republics**. Princeton: Princeton University Press, 2010; BEARD, Mary. **SPQR:** A History of Ancient Rome. New York: Liveright Publishing, 2015.
[13] GARDNER, Jane F. **Women in Roman Law and Society**. London: Croom Helm, 1986.
[14] DIXON, Suzanne. **Reading Roman Women:** Sources, Genres and Real Life. London: Duckworth, 2001; HEMELRIJK, Emily A. **Matrona Docta:** Educated Women in the Roman Elite from Cornelia to Julia Domna. London: Routledge, 1999.

e sujeitos a regimes jurídicos diferenciados, regulados pelo *ius gentium* e pelas práticas de mediação jurisdicional romana. A integração progressiva desses grupos, especialmente a partir do final da República, não eliminou a hierarquia de pertença, mas produziu uma gradação complexa de estatutos jurídicos que atestam o caráter não igualitário da cidadania romana[15].

Os libertos, por sua vez, embora pudessem alcançar ascensão econômica e desempenhar funções administrativas relevantes no aparato estatal durante o Principado, continuaram impedidos de ocupar magistraturas e participar das assembleias populares. Essa limitação evidencia que a cidadania política romana funcionava como um instrumento de reprodução das estruturas de poder e dos valores aristocráticos, mesmo diante de transformações sociais significativas. Harriet Flower observa que a própria ideia de República, frequentemente tratada de forma homogênea pela tradição, comporta múltiplas configurações e tensões internas, mas em todas elas a participação política permaneceu fundamentalmente restrita[16].

Contudo, à medida que o Império Romano se expandia e incorporava novos povos, a noção de cidadania passou por transformações estruturais que deslocaram o seu significado de um conjunto de prerrogativas reservadas a um corpo cívico oligárquico para um instrumento de administração imperial e integração jurídica. No horizonte republicano clássico, Cícero concebia a cidadania como vínculo ético-político fundado na responsabilidade para com a *res publica*, afirmando que “o bem-estar da república deve ser a principal preocupação do cidadão”[17].Essa formulação, embora universalizante no plano moral, permanecia circunscrita a um paradigma de cidadania masculina, censitária e profundamente hierarquizada[18].

Com a expansão territorial, a cidadania tornou-se um mecanismo de consolidação do domínio romano, conferindo proteção jurídica, acesso ao sistema judicial e certas garantias patrimoniais a indivíduos de origens diversas, desde que se

---

[15] ANDO, Clifford. **Law, Language, and Empire in the Roman Tradition**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2011.
[16] FLOWER, Harriet I. **Roman Republics**. Princeton: Princeton University Press, 2010.
[17] CÍCERO, Marco Túlio. **Da República.** Tradução de Paulo Fernando de Abreu Funari. São Paulo: Editora Paulus, 2000, Livro I, Seção 25.
[18] LINTOTT, Andrew. **The Constitution of the Roman Republic**. Oxford: Oxford University Press, 1999; NICOLET, Claude. **The World of the Citizen in Republican Rome**. Berkeley: University of California Press, 1980.

submetessem às normas e costumes do poder imperial. Estudos clássicos como os de Sherwin-White demonstram que, desde o século I d.C., a extensão graduada da cidadania a comunidades e elites locais funcionou como estratégia de romanização e de estabilização administrativa[19]. Essa evolução culminou no *Constitutio Antoniniana* de Caracala (212 d.C.), que universalizou a cidadania para todos os habitantes livres do Império, convertendo o instituto em categoria jurídico-administrativa de amplitude inédita, embora ainda permeada por profundas desigualdades sociais e políticas[20].

A ampliação formal, contudo, não implicou democratização substancial. Mulheres continuaram excluídas das instâncias decisórias, mesmo quando desempenhavam papéis essenciais na vida religiosa – como no caso das Vestais, cujo estatuto jurídico singular lhes garantia autonomia patrimonial e prestígio simbólico – ou na mediação política informal dentro das redes familiares das elites senatoriais[21]. *Peregrini* recém-incorporados enfrentavam desigualdades regionais na aplicação do direito; libertos, ainda que economicamente influentes, permaneciam afastados das magistraturas e das assembleias. Assim, a cidadania imperial funcionava simultaneamente como instrumento de inclusão jurídica e de manutenção das hierarquias sociais e políticas.

A combinação desses mecanismos de exclusão produziu uma cultura cívica altamente hierárquica, na qual os direitos políticos operavam como marcadores de distinção social e não como expressão universal de pertencimento. A historiografia posterior, ao reproduzir as categorias do discurso aristocrático romano, consolidou uma memória seletiva que privilegia a experiência masculina e reduz a complexidade dos sujeitos históricos que efetivamente constituíram o mundo romano. Mary Beard demonstra que essa operação de memória, mais do que um simples reflexo das práticas antigas, constitui uma construção historiográfica que ainda determina a

[19] SHERWIN-WHITE, A. N. **The Roman Citizenship**. 2. ed. Oxford: Clarendon Press, 1973.
[20] ANDO, Clifford. **Law, Language, and Empire in the Roman Tradition**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2011.
[21] DIXON, Suzanne. **Reading Roman Women:** Sources, Genres and Real Life. London: Duckworth, 2001; GARDNER, Jane F. **Women in Roman Law and Society**. London: Croom Helm, 1986; HEMELRIJK, Emily A. **Matrona Docta:** Educated Women in the Roman Elite from Cornelia to Julia Domna. London: Routledge, 1999.

maneira como o imaginário contemporâneo compreende a cidadania e o poder político na Antiguidade[22].

No campo da historiografia jurídico-política, autores contemporâneos como Eduardo Vera-Cruz Pinto destacam que a tradição romanística não pode ser compreendida apenas pela análise formal das instituições, mas também pela maneira como Roma elaborou categorias de pertença, autoridade e ordem pública que atravessaram o humanismo jurídico europeu e influenciaram a construção moderna da cidadania[23]. Ao sublinhar a continuidade entre *civitas*, municipalismo romano e as formas históricas de participação política no espaço europeu, Vera-Cruz Pinto evidencia que as tensões entre inclusão formal e exclusão substantiva – já presentes na experiência romana – repercutiram sobre os modos como o Ocidente concebeu a cidadania, a legitimidade e a arquitetura do poder público[24].

Assim, tanto na Grécia Antiga quanto em Roma, os fundamentos da cidadania estavam ancorados em estruturas normativas que restringiam a participação pública a uma elite específica de cidadãos livres, ao passo que mulheres, estrangeiros e grupos subalternos enfrentavam limitações severas a seus direitos políticos e sociais. Essas configurações históricas não apenas moldaram o desenvolvimento do conceito ocidental de cidadania, mas também estruturaram a própria noção europeia de sujeito político, cuja genealogia permanece marcada pela tensão entre universalidade normativa e exclusão material.

No contexto medieval europeu, a configuração da cidadania[25] adquiriu contornos radicalmente distintos daqueles observados nas civilizações antigas, uma vez que os vínculos políticos eram mediados por estruturas senhoriais, laços de dependência pessoal e hierarquias corporativas. A ideia de pertença político-jurídica não se expressava por meio de uma categoria universal, mas por estatutos específicos que refletiam a profunda estratificação da sociedade feudal. A posição

---

[22] BEARD, Mary. **SPQR:** A History of Ancient Rome. New York: Liveright Publishing, 2015.

[23] VERA-CRUZ PINTO, Eduardo. **Estudos sobre Direito Romano e Cultura Jurídica Europeia**. Lisboa: Centro de Estudos Jurídicos da FDUL, 2018; VERA-CRUZ PINTO, Eduardo. **Direito e Identidade Europeia**. Lisboa: FDUL / Instituto Europeu, 2020.

[24] *Id.*; *Id.*

[25] O uso do termo “cidadania” para designar as formas de pertença político-jurídica medievais deve ser compreendido em sentido analógico e não propriamente moderno. No contexto feudal, não havia uma cidadania universal ou igualitária, mas estatutos diferenciados de pertença, estruturados por vínculos pessoais, corporativos e hierárquicos, incompatíveis com a noção contemporânea de sujeito de direitos.

ocupada na pirâmide social condicionava o acesso a direitos, deveres, proteções e formas de reconhecimento público. Os camponeses, responsáveis pelo sustento material da ordem feudal, detinham direitos muito limitados, circunscritos às concessões feitas pelo senhor, ao passo que nobres e clérigos usufruíam prerrogativas amplas, incluindo jurisdição sobre terras, rendas, dependentes e, frequentemente, isenção de certas obrigações fiscais[26].

A cidadania medieval, portanto, não se organizava em termos de participação política coletiva, mas de pertencimento a uma ordem (*ordo*), conceito que estruturava a visão medieval de sociedade. Nobres governavam e guerreavam; clérigos interpretavam o mundo espiritual e regulavam a vida sacramental; camponeses e trabalhadores sustentavam, pela sua força de trabalho, a estabilidade econômica do feudo. Cada grupo exercia "funções que se legitimavam mutuamente"[27], o que reforçava uma concepção hierárquica de comunidade. Assim, o estatuto jurídico de cada pessoa derivava da sua posição dentro dessa estrutura orgânica, e não de um princípio abstrato de igualdade.

Nesse sentido, como observa Joan Scott, os estudos medievais têm demonstrado que as formas de pertença e reconhecimento social não correspondiam a noções modernas de cidadania, mas antes a regimes de privilégio, desigualdade e dependência, nos quais o poder senhorial e a proteção hierárquica moldavam de maneira decisiva o estatuto dos indivíduos[28]. A cidadania, enquanto categoria unificadora e universalizante, não existia; o que havia eram múltiplos regimes de sujeição articulados por vínculos pessoais, obrigações mútuas e lealdades assimétricas.

No entanto, a partir do século XI, com o renascimento urbano e o fortalecimento das cidades europeias, emergiu uma forma incipiente de cidadania municipal que reconfigurou parcialmente o panorama político medieval. Nas cidades – espaços de comércio, intercâmbio e inovação institucional – desenvolveu-se uma sociabilidade distinta da rural e feudal, apoiada na organização em corporações de ofício e guildas.

---

[26] BLOCH, Marc. **A Sociedade Feudal**. Lisboa: Edições 70, 1961; DUBY, Georges. **As três ordens ou o imaginário do feudalismo**. Lisboa: Estampa, 1974; LE GOFF, Jacques. **A Civilização do Ocidente Medieval**. Lisboa: Estampa, 1988.
[27] LE GOFF, Jacques. **A Civilização do Ocidente Medieval**. Lisboa: Estampa, 1988.
[28] SCOTT, Joan. **Gender and the Politics of History**. New York: Columbia University Press, 1999; SCOTT, Joan W. **The Fantasy of Feminist History.** Durham: Duke University Press, 2011.

Essas instituições não eram meramente econômicas, mas verdadeiras estruturas de autogoverno urbano, assumindo funções normativas, regulatórias e judiciais[29]. Embora tais experiências urbanas tenham introduzido práticas de autogoverno e participação coletiva, não se pode falar em cidadania democrática em sentido pleno, mas em formas restritas e corporativas de inclusão política, marcadas por exclusões de gênero, origem, condição social e pertencimento comunitário.

Ao participar dessas corporações, artesãos e mercadores adquiriram acesso a formas limitadas, mas significativas, de participação na vida pública: votavam em assembleias municipais, elegiam magistrados locais e contribuíam para a definição das regras de exercício profissional. A afiliação a uma guilda, portanto, configurava uma via corporativa de cidadania, cujo sentido não era universalista, mas comunitário e estatutário. Como demonstram Susan Reynolds e Henri Pirenne, a autonomia urbana – frequentemente registrada nas chamadas cartas de franquia – conferia aos habitantes das cidades direitos específicos de residência, comércio, defesa e jurisdição, embora tais direitos fossem reservados apenas aos "homens bons" (*boni homines*) reconhecidos pela comunidade, excluindo grande parte da população, especialmente mulheres, trabalhadores não qualificados, servos rurais migrados e estrangeiros[30].

Essas formas urbanas de participação não romperam completamente com a lógica hierárquica do feudalismo, mas introduziram um modelo híbrido em que elementos de autogoverno coexistiam com fortes exclusões sociais. Assim, embora o espaço urbano medieval tenha sido crucial para a emergência de práticas protodemocráticas e para a consolidação de instituições municipais, a cidadania permanece, nesse período, profundamente marcada pela desigualdade, pela restrição corporativa e pela segmentação estatutária.

Com o advento da Era Moderna e a consolidação dos Estados territoriais entre os séculos XVI e XVIII, o conceito de cidadania sofreu uma transformação estrutural que o afastou dos modelos estamental-medievais e o aproximou de uma concepção

---

[29] PIRANDELLO, Paolo. **Le Corporazioni Medievali e la Formazione delle Città Europee**. Milano: Giuffrè, 1984; REYNOLDS, Susan. **Kingdoms and Communities in Western Europe 900–1300**. Oxford: Clarendon Press, 1997.

[30] PIRENNE, Henri. **Les villes du Moyen Âge**. Bruxelles: Lamertin, 1936; REYNOLDS, Susan. **Kingdoms and Communities in Western Europe 900–1300**. Oxford: Clarendon Press, 1997.

jurídico-política ligada à soberania estatal, ao indivíduo e aos direitos subjetivos. A centralização do poder monárquico, a racionalização administrativa e a emergência das burocracias modernas, descritas por autores como Quentin Skinner e J. H. Elliott[31], produziram novas formas de pertença política baseadas na submissão ao Estado soberano e não mais nos laços de vassalagem pessoal. Nesse contexto, a cidadania tornou-se progressivamente formalizada, institucionalizada e vinculada a parâmetros jurídicos universais, culminando na sua positivação em constituições escritas.

O pensamento político moderno desempenhou papel crucial nessa transformação. Em Locke, particularmente no *Segundo Tratado sobre o Governo Civil*, a cidadania não aparece como categoria formal, mas como expressão do pacto político que institui um governo legítimo, fundado no consentimento dos governados e na proteção dos direitos naturais à vida, liberdade e propriedade. Embora Locke não utilize o termo “cidadania” com o significado contemporâneo, sua teoria estabelece as bases normativas para a concepção liberal de sujeito político: o indivíduo é portador de direitos anteriores ao Estado, e a autoridade política deve ser limitada pelo império da lei[32]. Em contraste, Hobbes concebe o pacto social como renúncia recíproca que legitima um soberano absoluto, ainda que igualmente preocupado com a segurança e a igualdade formal dos indivíduos sob o Leviatã[33]. Rousseau, por sua vez, desloca o debate ao enfatizar a participação ativa do cidadão na formação da vontade geral, inserindo no horizonte moderno uma concepção republicana de cidadania[34].

No plano institucional europeu, a modernidade política culminou na formulação de modelos estatais que associavam cidadania a nacionalidade, territorialidade, igualdade perante a lei e participação política, ainda que, na prática, tais direitos permanecessem restritos por critérios censitários, de gênero e de raça[35]. A Revolução Francesa de 1789 representou um ponto de inflexão ao proclamar a universalidade

---

[31] ELLIOTT, J. H. **Early Modern Europe:** 1500–1789. London: Penguin, 1992; SKINNER, Quentin. **The Foundations of Modern Political Thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
[32] LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo Civil**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Martins Fontes, 2014 [1690].
[33] HOBBES, Thomas. **Leviatã**. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2017 [1651].
[34] ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012 [1762].
[35] HEATER, Derek. **Citizenship:** The Civic Ideal in World History, Politics and Education. London: Longman, 1990.

dos direitos do homem e do cidadão, como registrado na *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*, cujos princípios – liberdade, igualdade e fraternidade – instituíram um novo paradigma normativo para pensar a cidadania moderna. A Declaração, porém, apesar de universalista no discurso, excluía mulheres, servos coloniais, trabalhadores sem propriedade e diversos grupos considerados "não aptos" para o exercício da plena cidadania[36]. Olympe de Gouges, ao redigir em 1791 a *Déclaration des Droits de la Femme et de la Citoyenne*, expôs precisamente essas contradições, mostrando que a cidadania moderna emergia simultaneamente como promessa universal e dispositivo de exclusão.

Ao longo dos séculos XIX e XX, as concepções de cidadania ampliaram-se gradualmente, acompanhando transformações econômicas, sociais e políticas. T. H. Marshall descreve esse processo como desenvolvimento sequencial dos direitos civis (século XVIII), políticos (século XIX) e sociais (século XX), que juntos constituem a cidadania moderna[37]. Entretanto, como aponta Hannah Arendt, a cidadania na modernidade não corresponde apenas ao gozo de direitos, mas ao "direito a ter direitos" [38], ou seja, à condição política fundamental de pertencer a uma comunidade capaz de reconhecê-los e garanti-los.

A despeito dessas expansões teóricas e institucionais, a efetivação da cidadania permaneceu limitada por barreiras de classe, raça, gênero e colonialidade. O movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, liderado por figuras como Martin Luther King Jr. e marcado pela luta contra a segregação racial, evidenciou que mesmo Estados liberais consolidados mantinham estruturas de exclusão incompatíveis com a promessa universal da cidadania moderna[39]. Processos semelhantes ocorreram em contextos coloniais e pós-coloniais, nos quais os sistemas jurídicos modernos excluíam populações inteiras da condição de cidadania plena.

No cenário contemporâneo, as teorias da cidadania refletem essa complexidade. Habermas enfatiza a cidadania discursiva e a participação nos espaços

---

[36] CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**. São Paulo: Unesp, 1989; HUNT, Lynn. **Inventing Human Rights:** A History. New York: W.W. Norton, 2007.
[37] MARSHALL, T. H. **Citizenship and Social Class**. Cambridge: Cambridge University Press, 1950.
[38] ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007 [1951].
[39] ANDREWS, George Reid. **Blackness in the White Nation:** A History of Afro-Uruguay. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2019.

públicos de deliberação[40]; Iris Marion Young propõe uma cidadania diferenciada que reconheça as desigualdades estruturais[41]; Étienne Balibar destaca a tensão entre universalismo e exclusão constitutiva nos regimes modernos de cidadania [42]. Cada uma dessas abordagens oferece uma lente para compreender como, mesmo em sociedades democráticas, a cidadania permanece um campo de disputa no qual se cruzam direitos, identidades e formas de pertencimento.

Assim, a evolução histórica da cidadania na modernidade evidencia não apenas a progressiva formalização de direitos e deveres individuais, mas também os limites estruturais das promessas universalistas do Estado moderno. A cidadania, longe de constituir uma categoria estática ou plenamente realizada, revela-se um conceito em permanente reconstrução, situado na interseção entre mudanças sociais, lutas políticas e transformações econômicas que marcaram – e continuam a marcar – a história europeia e global. Tal reconstrução histórica não autoriza, portanto, uma leitura linear ou teleológica de progresso, mas evidencia a persistência de tensões estruturais entre universalização normativa e exclusão material, ambivalência que atravessa as diferentes formações históricas analisadas e que se projeta como elemento central para a compreensão crítica da cidadania contemporânea.

Diante dessas tensões históricas e conceituais, torna-se possível avançar para a análise das principais teorias normativas que buscaram compreender, justificar e reconfigurar o estatuto do sujeito político na modernidade e na contemporaneidade: a teoria liberal da cidadania, a teoria republicana da cidadania, a teoria deliberativa da cidadania e as teorias integrativas ou híbridas da cidadania. Longe de constituírem modelos abstratos descolados da realidade histórica, tais teorias operam como paradigmas interpretativos que orientam práticas institucionais, moldam expectativas sociais e informam debates públicos acerca dos direitos, deveres e formas de pertença comunitária.

---

[40] HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia:** entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
[41] YOUNG, Iris Marion. Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship. **Ethics**, v. 99, n. 2, 1989, p. 250–274.
[42] BALIBAR, Étienne. **We, the People of Europe?** Reflections on Transnational Citizenship. Princeton: Princeton University Press, 2004.

A teoria liberal da cidadania, cujas bases remontam a Locke, Kant e Stuart Mill, enfatiza a centralidade dos direitos individuais, da autonomia moral e da igualdade jurídica como princípios organizadores da vida política. Essa abordagem concebe o cidadão como titular de liberdades negativas que limitam a ingerência do Estado na esfera privada, e como sujeito portador de direitos universais que precedem e vinculam o poder público[43]. Em sua formulação contemporânea, autores como Rawls e Dworkin reforçam a noção de cidadania enquanto garantia institucional de igualdade e respeito à autonomia individual, destacando o papel da justiça distributiva e dos direitos fundamentais na ordenação das sociedades democráticas[44].

Em contraste, a teoria republicana da cidadania, inspirada em Aristóteles e retomada por Maquiavel, atribui primazia à participação ativa dos cidadãos na vida pública, entendendo a liberdade não como ausência de interferência, mas como não-dominação e autogoverno coletivo[45]. O ideal republicano valoriza o engajamento cívico, o comprometimento com o bem comum e a virtude política como condições indispensáveis para a realização de uma comunidade política justa. Cidadania, aqui, é menos um conjunto de direitos do que uma prática contínua de deliberação e vigilância cívica sobre os poderes instituídos.

A teoria deliberativa da cidadania, por sua vez, emerge da guinada comunicativa na filosofia política contemporânea e encontra em Jürgen Habermas sua formulação paradigmática. Para o modelo deliberativo, a legitimidade das decisões políticas deriva do processo discursivo pelo qual os cidadãos, em condições de igualdade comunicativa, examinam argumentos, justificam interesses e produzem consensos racionais orientados ao bem comum[46]. Essa concepção desloca o foco da cidadania para a capacidade de participar de arenas públicas inclusivas, nas quais as

---

[43] KANT, Immanuel. **A Metafísica dos Costumes**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1797]; LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo Civil**. São Paulo: Martins Fontes, 2014 [1690]; MILL, John Stuart. **On Liberty**. London: Parker & Son, 1859. Trad. brasileira: *Sobre a Liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

[44] DWORKIN, Ronald. **Taking Rights Seriously**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1977. Trad. brasileira: *Levando os Direitos a Sério*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
RAWLS, John. **A Theory of Justice**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971. Trad. brasileira: *Uma Teoria da Justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

[45] PETTIT, Philip. **Republicanism:** A Theory of Freedom and Government. Oxford: Oxford University Press, 1997; SKINNER, Quentin. **Liberty before Liberalism**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

[46] HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia:** entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

diferenças são reconhecidas e processadas por meio do diálogo, e não suprimidas por uma vontade majoritária automática.

As teorias integrativas ou híbridas propõem superar a oposição rígida entre direitos liberais, virtudes republicanas e práticas deliberativas, enfatizando que a cidadania contemporânea exige a articulação entre garantias individuais, participação cívica e processos discursivos inclusivos. Autores como Seyla Benhabib, Iris Marion Young e Will Kymlicka demonstram que a cidadania nas sociedades plurais e multiculturais demanda a conjugação de direitos universais com o reconhecimento da diferença, a abertura para reivindicações identitárias e a incorporação de mecanismos de deliberação sensíveis às desigualdades estruturais[47].

Essas correntes teóricas, longe de serem mutuamente excludentes, configuram um campo normativo complexo no qual distintas concepções de liberdade, igualdade, participação e reconhecimento disputam a definição do que significa “ser cidadão” na modernidade tardia. Debruçar-se sobre tais paradigmas não apenas ilumina os fundamentos filosóficos e históricos da cidadania, mas também evidencia a necessidade de repensar suas categorias diante dos desafios contemporâneos, tais como desigualdades persistentes, exclusões estruturais, multiculturalismo, globalização, vulnerabilidade política e crises democráticas. Nos tópicos seguintes, cada uma dessas teorias será aprofundada em sua formulação histórica, fundamentos normativos, críticas principais e possíveis repercussões para o debate contemporâneo sobre cidadania. A investigação das teorias da cidadania, portanto, não se limita à reconstrução histórica, mas constitui um exercício crítico de atualização conceitual e de projeção normativa sobre os possíveis rumos da vida cívica no século XXI.

2.1.1 Teoria Liberal: Direitos Individuais e Participação Política

A teoria liberal da cidadania constitui um dos pilares normativos centrais da modernidade ocidental, emergindo como resposta intelectual e política às formas

[47] BENHABIB, Seyla. **The Rights of Others:** Aliens, Residents and Citizens. Cambridge: Cambridge University Press, 2004; KYMLICKA, Will. **Multicultural Citizenship**. Oxford: Clarendon Press, 1995; YOUNG, Iris Marion. Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship. **Ethics**, v. 99, n. 2, 1989, p. 250–274.

históricas de absolutismo, autoritarismo e dominação civil que marcaram os séculos XVII e XVIII. Em seu núcleo, o liberalismo articula uma defesa robusta do indivíduo enquanto sujeito moral e jurídico portador de direitos fundamentais, cuja proteção é condição de possibilidade para qualquer ordem política legítima. Nesse horizonte, autores como John Locke, Immanuel Kant e John Stuart Mill elaboraram concepções de cidadania fundadas na autonomia, na racionalidade e na igualdade jurídica, sustentando que o poder político deve derivar do consentimento dos governados e ser permanentemente limitado por garantias institucionais[48].

No âmbito liberal, a cidadania não se reduz à participação eleitoral ou ao exercício episódico do voto: ela envolve o reconhecimento do indivíduo como sujeito capaz de dispor de sua vida segundo seus próprios projetos e convicções, desde que respeite os direitos iguais dos demais. A esfera pública, nesse sentido, deve assegurar condições para a manifestação da autonomia individual, enquanto a esfera privada deve permanecer protegida contra ingerências arbitrárias do Estado. Isaiah Berlin formula essa tensão como a distinção entre liberdade negativa – entendida como ausência de coerção externa – e liberdade positiva – relativa à capacidade de autodeterminação[49]. Ambas desempenham papéis relevantes na arquitetura da cidadania liberal, embora a tradição clássica tenha privilegiado uma concepção negativa de liberdade.

Desse modo, os direitos civis – liberdade de expressão, consciência, religião, propriedade, associação e circulação – configuram-se como o núcleo estruturante da cidadania liberal, na medida em que delimitam o espaço de não intervenção estatal e asseguram aos indivíduos a possibilidade de desenvolverem seus próprios fins dentro de um arcabouço jurídico estável e previsível. A igualdade perante a lei funciona, nesse modelo, como princípio regulador que impede distinções arbitrárias e fundamenta a legitimidade das instituições políticas.

A cidadania liberal também se expressa na separação entre Estado e sociedade civil, princípio caro ao liberalismo clássico e reafirmado por autores

---

[48] KANT, Immanuel. **A Metafísica dos Costumes**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1797]; LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo Civil**. São Paulo: Martins Fontes, 2014 [1690]; MILL, John Stuart. **On Liberty**. London: Parker & Son, 1859. Trad. brasileira: *Sobre a Liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

[49] BERLIN, Isaiah. **Two Concepts of Liberty**. Oxford: Oxford University Press, 1958. Trad. brasileira: *Quatro Ensaios sobre a Liberdade*. Brasília: Editora UnB, 2002.

contemporâneos como John Rawls e Ronald Dworkin. Para Rawls, a estabilidade de uma sociedade democrática depende de um consenso político baseado na justiça como equidade, o que exige que as instituições garantam liberdades básicas iguais e oportunidades justas para todos os cidadãos[50]. Já Dworkin sublinha que os direitos funcionam como “trunfos” contra a maioria, protegendo minorias e indivíduos contra decisões arbitrárias do poder público[51]. Em ambos os casos, a cidadania liberal é concebida como prática que combina autonomia individual, proteção institucional e controle democrático do poder.

A liberdade de imprensa, o direito de petição, a proteção contra prisões arbitrárias e a independência do judiciário constituem, assim, mecanismos essenciais para garantir a fiscalização cidadã e limitar a autoridade estatal[52]. Esses instrumentos não apenas impedem violações das liberdades fundamentais, mas também incentivam a formação de uma esfera pública vibrante, na qual opiniões divergentes podem ser expressas e debatidas.

Ao centrar-se na noção de autonomia e pluralidade, a teoria liberal configura um modelo de cidadania que associa liberdade e participação política de maneira não conflitiva: o engajamento político é uma escolha, não uma obrigação cívica, e a participação é guiada pela defesa de interesses individuais dentro de um quadro institucional que assegura direitos para todos. Nesse sentido, a cidadania liberal amplia o horizonte de possibilidades para a expressão de subjetividades diversas, favorecendo uma ordem social em que a pluralidade de projetos de vida coexistem sob o amparo de princípios jurídicos comuns. A teoria liberal, portanto, estabelece um marco normativo a partir do qual a liberdade individual e a ação política se entrelaçam, fazendo da cidadania um espaço ao mesmo tempo de proteção e de participação, indispensável à vitalidade democrática[53].

---

[50] RAWLS, John. **A Theory of Justice**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971. Trad. brasileira: *Uma Teoria da Justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
[51] DWORKIN, Ronald. **Taking Rights Seriously**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1977. Trad. brasileira: *Levando os Direitos a Sério*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
[52] HAYEK, Friedrich August von. **O Caminho da Servidão**. Tradução de Heloísa de Oliveira. São Paulo: Edipro, 2006.
[53] BERLIN, Isaiah. **Quatro Ensaios sobre a Liberdade.** Tradução de Marcos E. de Sá. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

Dentro desse arcabouço teórico, a teoria liberal da cidadania não se limita à defesa abstrata dos direitos individuais, mas articula uma concepção de vida pública em que a participação ativa dos cidadãos constitui elemento indispensável para a vitalidade democrática. Essa participação, diferentemente do que sugerem versões minimalistas do liberalismo, não se restringe ao ato eleitoral, mas envolve engajamento contínuo em debates públicos, associações civis, iniciativas comunitárias e outras formas de ação coletiva pelas quais os indivíduos podem influenciar a formulação, o controle e a execução das políticas públicas[54]. Assim, a autonomia individual e a participação cívica aparecem como dimensões complementares: a liberdade exige instituições que a protejam, mas também cidadãos capazes de exercê-la de modo reflexivo e responsável.

Uma dimensão frequentemente destacada pela tradição liberal contemporânea é o papel constitutivo da educação na formação de cidadãos autônomos. Autores como Amy Gutmann e Stephen Macedo sublinham que a educação democrática é condição para que os indivíduos possam compreender seus direitos, avaliar argumentos, deliberar racionalmente e participar de maneira crítica na esfera pública[55]. Para Rawls, a educação é instrumento de justiça que possibilita o pleno desenvolvimento das capacidades morais e políticas dos cidadãos, assegurando-lhes condições equitativas para exercerem sua cidadania[56]. Desse modo, o liberalismo estabelece uma conexão essencial entre educação, autonomia e cidadania, reconhecendo que o exercício dos direitos pressupõe acesso à informação de qualidade, formação crítica e oportunidades reais de participação política.

Além disso, a teoria liberal insiste na centralidade de um Estado de Direito robusto, capaz de garantir segurança jurídica, igualdade perante a lei e proteção dos direitos fundamentais contra abusos de poder. A independência do judiciário, a imparcialidade processual, a proteção das minorias e o respeito às garantias

---

[54] MILL, John Stuart. **On Liberty**. London: Parker & Son, 1859. Trad. *Sobre a Liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2008; TOCQUEVILLE, Alexis de. **De la démocratie en Amérique**. Paris: Garnier-Flammarion, 1835. Trad. *A Democracia na América*. São Paulo: Martins Fontes, 2005; PUTNAM, Robert D. **Bowling Alone:** The Collapse and Revival of American Community. Nova Iorque: Simon & Schuster, 2000.

[55] GUTMANN, Amy. **Democratic Education**. Princeton: Princeton University Press, 1987; MACEDO, Stephen. **Liberal Virtues:** Citizenship, Virtue, and Community in Liberal Constitutionalism. Oxford: Clarendon Press, 1990.

[56] RAWLS, John. **A Theory of Justice**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971. Trad. *Uma Teoria da Justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

individuais integram o núcleo normativo que sustenta o ideal liberal de cidadania[57]. Ronald Dworkin enfatiza que os direitos funcionam como “trunfos” contra a vontade da maioria, impedindo que decisões democráticas violem princípios fundamentais de liberdade e igualdade[58]. Da mesma forma, Berlin ressalta que a liberdade negativa exige limites institucionais bem definidos para bloquear interferências arbitrárias, assegurando que os indivíduos disponham de um espaço protegido para a realização de seus próprios projetos de vida[59].

A cidadania liberal, nessa perspectiva, promove uma visão dinâmica e plural da vida cívica, em que os direitos individuais e a liberdade de escolha aparecem como pilares de uma sociedade capaz de acolher a diversidade e estimular o florescimento humano. A defesa da autonomia individual não implica isolamento, mas abertura para múltiplas formas de participação pública, construindo uma esfera pública vibrante na qual ideias, valores e interesses distintos podem coexistir sob a mediação da lei e do debate racional. A cidadania, portanto, manifesta-se tanto na busca individual por autorrealização quanto no engajamento coletivo em questões de interesse comum, fazendo da democracia liberal um espaço de convivência entre liberdade, pluralidade e responsabilidade cívica[60].

Apesar da força normativa e da ampla influência histórica da teoria liberal, ela não está isenta de críticas. Diversos pensadores, inclusive liberais, apontam tensões internas, limites estruturais e desafios contemporâneos que demandam uma revisão crítica dos pressupostos liberais. Tais críticas serão analisadas na sequência, à medida que se aprofundarem as tensões entre igualdade e liberdade, autonomia e desigualdade social, individualismo e vulnerabilidade coletiva, bem como a insuficiência de modelos exclusivamente procedimentais diante das complexidades do mundo contemporâneo.

---

[57] HAYEK, Friedrich August von. **A Constituição da Liberdade**. Tradução de Amélia J. de L. Moraes. São Paulo: Editora 34, 2001.
[58] DWORKIN, Ronald. **Taking Rights Seriously**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1977. Trad. *Levando os Direitos a Sério*. São Paulo: Martins Fontes, 2002; TUMER, Thomas. **A Revolução da Igualdade:** Ideias e Movimentos Políticos na Era Contemporânea. São Paulo: Editora Unesp, 2012.
[59] BERLIN, Isaiah. **Two Concepts of Liberty**. Oxford: Oxford University Press, 1958. Trad. *Quatro Ensaios sobre a Liberdade*. Brasília: Editora UnB, 2002.
[60] BERLIN, Isaiah. **Quatro Ensaios sobre a Liberdade.** Tradução de Marcos E. de Sá. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

Uma crítica recorrente dirigida à teoria liberal da cidadania diz respeito à sua insuficiente problematização das desigualdades sociais e econômicas. Embora o liberalismo afirme a igualdade formal perante a lei, diferentes autores argumentam que essa igualdade jurídica abstrata convive com assimetrias materiais tão profundas que acabam por limitar, de modo substantivo, a capacidade de amplos segmentos da população de exercerem seus direitos e de participarem plenamente da vida pública. Estudos de orientação igualitarista e crítica, como os de Iris Marion Young e Nancy Fraser, insistem que a mera garantia formal de direitos individuais não basta para enfrentar injustiças estruturais relacionadas à classe, gênero, raça e outras formas de opressão, que produzem exclusões sistemáticas do acesso à cidadania efetiva[61]. No interior do próprio liberalismo, Robert Nozick radicaliza a centralidade dos direitos individuais de propriedade, argumentando que qualquer padrão distributivo que interfira em aquisições e transferências consideradas justas configura violação de direitos[62]. Para seus críticos, tal posição evidencia como certas formulações liberais tendem a naturalizar desigualdades profundas, desde que juridicamente formalizadas, tornando ainda mais visível o problema da distância entre igualdade formal e igualdade material.

Outra linha de crítica aponta para o risco de atomização social decorrente da ênfase liberal na autonomia individual. Ao privilegiar o sujeito como unidade básica de análise e de legitimidade normativa, o liberalismo pode obscurecer dimensões comunitárias, relacionais e identitárias que são essenciais para a constituição dos sujeitos e para a coesão social. Autores comunitaristas como Charles Taylor, Michael Sandel e Alasdair MacIntyre argumentam que a teoria liberal, ao conceber o indivíduo como anterior às suas pertenças, tende a subestimar o valor do bem comum, das responsabilidades sociais e das tradições compartilhadas na formação da identidade e da vida ética[63]. O resultado seria uma concepção de cidadania excessivamente centrada em direitos subjetivos, com frágil densidade de vínculos solidários e de compromissos coletivos.

---

[61] FRASER, Nancy. **Justice Interruptus:** Critical Reflections on the “Postsocialist” Condition. New York: Routledge, 1997; YOUNG, Iris Marion. **Justice and the Politics of Difference**. Princeton: Princeton University Press, 1990.

[62] NOZICK, Robert. **Anarchy, State, and Utopia**. New York: Basic Books, 1974.

[63] MACINTYRE, Alasdair. **After Virtue**. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1981; SANDEL, Michael J. **Liberalism and the Limits of Justice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982; TAYLOR, Charles. **The Ethics of Authenticity**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992.

Também se critica o alcance da teoria liberal no que diz respeito à justiça social. T. H. Marshall já havia mostrado que os direitos civis e políticos, por si só, não eliminam as desigualdades que comprometem o acesso aos direitos sociais básicos, como educação, saúde, moradia e trabalho[64]. Iris Marion Young, por sua vez, sustenta que uma abordagem centrada exclusivamente em distribuição de bens ignora dimensões de dominação e opressão institucional que afetam grupos específicos[65]. Nesse quadro, o liberalismo é acusado de ser insuficiente para enfrentar a pobreza sistêmica e a exclusão social, na medida em que tende a confiar excessivamente em mecanismos de mercado e em concepções procedimentais de justiça, sem questionar de forma radical as estruturas que produzem e reproduzem desigualdades. A contraposição entre Rawls e Nozick, nesse ponto, é paradigmática: enquanto Rawls defende princípios de justiça distributiva que autorizam intervenções estatais para corrigir desigualdades injustas, Nozick rejeita qualquer "padrão" distributivo que restrinja liberdades individuais de propriedade, reforçando a tensão interna do próprio campo liberal[66].

A defesa liberal de um Estado limitado também é objeto de intensos debates. Ainda que a limitação do poder político seja elemento central na proteção das liberdades individuais, críticos argumentam que um governo excessivamente restrito em suas funções pode ser incapaz de responder a problemas complexos, como crises econômicas, desastres ambientais, desigualdades persistentes e novas formas de vulnerabilidade social. Teorias igualitaristas e democráticas exigem, em contrapartida, um Estado com capacidade de intervenção robusta, orientado por princípios de justiça redistributiva e reconhecimento, para que os direitos proclamados em nível normativo sejam efetivamente realizáveis no plano concreto[67]. O desafio consiste em compatibilizar a limitação do arbítrio estatal com a necessidade de políticas públicas ativas que combatam desigualdades estruturais.

---

[64] MARSHALL, T. H. **Citizenship and Social Class**. Cambridge: Cambridge University Press, 1950.
[65] YOUNG, Iris Marion. **Justice and the Politics of Difference**. Princeton: Princeton University Press, 1990.
[66] NOZICK, Robert. **Anarchy, State, and Utopia**. New York: Basic Books, 1974; RAWLS, John. **A Theory of Justice**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971. Trad. *Uma Teoria da Justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
[67] FRASER, Nancy. **Justice Interruptus:** Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition. New York: Routledge, 1997; RAWLS, John. **A Theory of Justice**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971. Trad. *Uma Teoria da Justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Outra crítica dirige-se à pretensão de universalidade dos direitos liberais, especialmente em contextos multiculturais e pós-coloniais. Pensadores como Seyla Benhabib, Will Kymlicka e Bhikhu Parekh chamam a atenção para o fato de que a gramática liberal dos direitos, formulada a partir de experiências históricas europeias e norte-atlânticas, nem sempre dialoga adequadamente com outras tradições normativas, cosmologias e práticas comunitárias[68]. A crítica aqui não é necessariamente uma rejeição dos direitos universais, mas uma problematização de sua aplicação abstrata, que pode invisibilizar especificidades culturais e reproduzir formas sutis de hegemonia ocidental.

Por fim, a teoria liberal é frequentemente criticada por sua visão idealizada da participação cidadã. Estudos empíricos em ciência política mostram que a participação política, em muitas democracias, é fortemente condicionada por fatores como renda, escolaridade, gênero, raça e capital cultural, o que produz padrões persistentes de exclusão dos grupos mais vulneráveis dos processos decisórios[69]. Ao assumir que todos os indivíduos têm condições semelhantes de acesso à informação, tempo livre e recursos para participar, o modelo liberal pode subestimar os obstáculos reais que restringem o engajamento efetivo de amplas parcelas da população. Hannah Pitkin e Carole Pateman, entre outros, mostram que a simples garantia formal de direitos políticos não assegura, por si só, a existência de uma cidadania ativa e influente[70].

Diante desses limites, torna-se evidente que, embora a teoria liberal da cidadania ofereça um fundamento robusto para a proteção dos direitos individuais e para a limitação do poder estatal, ela não esgota as questões envolvidas na construção de uma cidadania substantivamente igualitária, inclusiva e sensível às desigualdades históricas. Uma análise crítica e abrangente da cidadania exige, portanto, o diálogo com essas objeções e a incorporação de perspectivas que

---

[68] BENHABIB, Seyla. **The Rights of Others:** Aliens, Residents and Citizens. Cambridge: Cambridge University Press, 2004; KYMLICKA, Will. **Multicultural Citizenship:** A Liberal Theory of Minority Rights. Oxford: Clarendon Press, 1995; PAREKH, Bhikhu. **Rethinking Multiculturalism:** Cultural Diversity and Political Theory. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000.

[69] PATEMAN, Carole. **Participation and Democratic Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1970; VERBA, Sidney; NIE, Norman H.; KIM, Jae-on. **Participation and Political Equality:** A Seven-Nation Comparison. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

[70] PATEMAN, Carole. **Participation and Democratic Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1970; PITKIN, Hanna Fenichel. **The Concept of Representation**. Berkeley: University of California Press, 1967.

tensionem o paradigma liberal, abrindo espaço para concepções mais complexas, capazes de responder às múltiplas formas de exclusão, vulnerabilidade e conflito que caracterizam o mundo contemporâneo.

2.1.2 Teoria Republicana: Bem Comum e Virtude Cívica

A teoria republicana da cidadania insere-se numa tradição longa e heterogênea do pensamento político ocidental, cuja genealogia remonta à experiência da *res publica* romana, passa pelo humanismo cívico renascentista e encontra reconfigurações contemporâneas naquilo que a literatura denomina "neorrepublicanismo". Em contraste com a ênfase liberal na proteção de esferas individuais de liberdade, o republicanismo organiza-se em torno de três eixos centrais: o bem comum, a liberdade como não-dominação e a virtude cívica. A cidadania, nesse horizonte, não é apenas um status jurídico acompanhado de direitos subjetivos, mas uma prática contínua de participação, vigilância e corresponsabilidade pela ordem política[71].

Historicamente, o republicanismo romano, tal como relido por Cícero, concebia a *res publica* como "coisa do povo" (*res populi*), mas entendida não como mera soma de indivíduos, e sim como comunidade politicamente articulada em torno de uma concepção de justiça e utilidade comum[72]. A liberdade política, nesse contexto, supunha uma "constituição mista" equilibrando poderes e evitando a concentração de autoridade em um único polo, bem como a presença de cidadãos capazes de resistir à tirania e à corrupção. Essa herança romano-ciceroniana é retomada, reelaborada e radicalizada pelo humanismo renascentista e por autores como Maquiavel, para quem a vitalidade de uma república depende da energia cívica de seus cidadãos e da

[71] DAGGER, Richard. **Civic Virtues:** Rights, Citizenship, and Republican Liberalism. Oxford: Oxford University Press, 1997.
PETTIT, Philip. **Republicanism:** A Theory of Freedom and Government. Oxford: Oxford University Press, 1997.
SKINNER, Quentin. **Liberty before Liberalism**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
[72] CÍCERO. **Sobre a República** (*De re publica*). Tradução de Amador Cisneros. São Paulo: Penguin/Companhia das Letras, 2014.

capacidade institucional de transformar conflitos em força criadora, e não em mera desordem[73].

Nos *Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio*, Maquiavel associa a liberdade republicana à participação ativa dos cidadãos e à existência de conflitos institucionalizados entre "grandes" e "povo", os quais, quando devidamente canalizados, produzem leis mais justas e maior controle sobre o poder. A *virtù* republicana não é uma moral privada abstrata, mas uma disposição pública para a coragem, a vigilância, a resistência à corrupção e a defesa intransigente da liberdade da cidade. Nesse sentido, o republicanismo se afasta de uma concepção puramente harmônica de comunidade e reconhece o papel constitutivo do conflito político na produção do bem comum[74].

Rousseau, já no século XVIII, reinterpreta e radicaliza o legado republicano ao afirmar que a verdadeira liberdade só pode ser encontrada na obediência às leis que o próprio povo se dá. Em *Do Contrato Social*, a noção de vontade geral opera como princípio estruturante da ordem política legítima: as leis são justas na medida em que expressam o interesse comum e não a soma de interesses privados. A cidadania republicana, assim, supõe a participação ativa dos cidadãos na deliberação sobre as normas que os vinculam, o que transforma o ato de legislar em exercício de autogoverno coletivo[75]. Aqui, o bem comum não é um consenso prévio, mas uma construção política que exige educação cívica, tempo, engajamento e capacidade de transcendência das preferências individuais imediatas.

---

[73] MAQUIAVEL, Nicolau. **Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio**. Tradução de Luiz Carlos Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1531]; MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe.** Tradução de Antônio Caruccio. 4. ed. São Paulo: L&PM, 2005; POCOCK, J. G. A. **The Machiavellian Moment:** Florentine Political Thought and the Atlantic Republican Tradition. Princeton: Princeton University Press, 1975.

[74] MAQUIAVEL, Nicolau. **Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio**. Tradução de Luiz Carlos Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1531]; VIROLI, Maurizio. **Republicanism**. New York: Hill and Wang, 2002.

[75] ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012 [1762].

No século XX, a tradição republicana é retomada e sistematizada por autores como Quentin Skinner[76], J. G. A. Pocock[77] e, sobretudo, Philip Pettit[78], que formulam a noção de liberdade como não-dominação. Em oposição à liberdade negativa liberal (ausência de interferência), a liberdade republicana é definida pela ausência de sujeição a um poder arbitrário; isto é, um sujeito é livre não apenas quando não sofre interferência, mas quando não está à mercê da vontade discricionária de outrem. Mesmo uma interferência "benigna" pode ser opressiva se for exercida sob condições de dependência estrutural[79]. A cidadania, nessa chave, é o mecanismo pelo qual os indivíduos, ao participarem das instituições e dos processos de controle do poder, reduzem a possibilidade de dominação.

A virtude cívica ocupa, assim, lugar central. Ela não deve ser compreendida como perfeição moral privada, mas como capacidade de colocar o bem comum e a integridade das instituições acima de vantagens imediatas. Autores contemporâneos como Dagger, Sandel e Viroli insistem que a cidadania republicana exige uma disposição ativa para o engajamento, o cumprimento de deveres públicos, a crítica às injustiças e a defesa das liberdades comuns[80]. Nesse sentido, o republicanismo não romantiza o cidadão, mas reconhece que a preservação da liberdade política depende de uma "cultura cívica" que se constrói social e institucionalmente.

A educação cívica aparece, portanto, como elemento estruturante da teoria republicana. Em chave próxima, Hannah Arendt sublinha a importância do "espaço público" como lugar de aparecimento dos cidadãos, no qual eles se revelam uns aos outros por meio da palavra e da ação. A participação na vida pública não é apenas um dever, mas uma forma de realização da própria condição humana enquanto ser político. A ausência de participação, por outro lado, conduz ao risco de apatia,

---

[76] SKINNER, Quentin. **Liberty before Liberalism**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
[77] POCOCK, J. G. A. **The Machiavellian Moment:** Florentine Political Thought and the Atlantic Republican Tradition. Princeton: Princeton University Press, 1975.
[78] PETTIT, Philip. **Republicanism:** a theory of freedom and government. Oxford: Oxford University Press, 1997; PETTIT, Philip. **On the people's terms:** a republican theory and model of democracy. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
[79] PETTIT, Philip. **Republicanism:** A Theory of Freedom and Government. Oxford: Oxford University Press, 1997; POCOCK, J. G. A. **The Machiavellian Moment:** Florentine Political Thought and the Atlantic Republican Tradition. Princeton: Princeton University Press, 1975; SKINNER, Quentin. **Liberty before Liberalism**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
[80] DAGGER, Richard. **Civic Virtues:** Rights, Citizenship, and Republican Liberalism. Oxford: Oxford University Press, 1997; SANDEL, Michael J. **Democracy's Discontent:** America in Search of a Public Philosophy. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996; VIROLI, Maurizio. **Republicanism**. New York: Hill and Wang, 2002.

despolitização e erosão das bases simbólicas da democracia[81]. Para o republicanismo, não basta garantir direitos; é preciso fomentar competências cívicas, hábitos de deliberação, senso de responsabilidade e disposição para a ação comum.

Do ponto de vista institucional, o republicanismo valoriza mecanismos de controle recíproco (freios e contrapesos), transparência, rotatividade de cargos e formas de participação ampliada, pois compreende que o poder tende a corromper-se quando não é submetido à fiscalização constante dos cidadãos. A cidadania plena não se esgota, portanto, em votar periodicamente, mas envolve práticas cotidianas de participação: associações, conselhos, movimentos, fóruns, deliberações locais, iniciativas de controle social e resistência a formas de dominação tanto estatais quanto privadas. A república, nesse sentido, é menos uma forma de governo e mais um regime normativo em que a liberdade depende da vigilância ativa dos cidadãos sobre o poder.

A teoria republicana não está isenta de críticas. Parte da literatura aponta o risco de um perfeccionismo cívico, no qual a exigência de virtude e engajamento constante pode transformar-se em expectativa irrealista, desconsiderando a pluralidade de estilos de vida e as limitações concretas dos indivíduos em sociedades complexas. Outras críticas questionam se a ênfase no bem comum não pode, em determinadas circunstâncias, justificar a compressão de direitos individuais ou o silenciamento de minorias dissidentes. Essas objeções, contudo, têm levado autores republicanos a formular versões “não perfeccionistas” do republicanismo, que procuram compatibilizar a defesa da não-dominação com o reconhecimento da diversidade e com a proteção robusta de direitos fundamentais[82].

Ainda assim, a teoria republicana da cidadania oferece uma contribuição decisiva ao debate contemporâneo ao recolocar no centro da reflexão temas como o bem comum, a responsabilidade cívica, a vigilância sobre o poder, a educação política e a importância da esfera pública como espaço de autogoverno. Ela tensiona o liberalismo ao recusar uma concepção estritamente individualista de cidadania e ao

---

[81] ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1958].
[82] LABORDE, Cécile; MAYNOR, John (org.). **Republicanism and Political Theory**. Oxford: Blackwell, 2008; PETTIT, Philip. **Republicanism:** A Theory of Freedom and Government. Oxford: Oxford University Press, 1997.

insistir que não há liberdade duradoura sem participação ativa e sem instituições que favoreçam o engajamento dos cidadãos na condução dos assuntos comuns.

Nesse ponto, torna-se possível perceber que liberalismo e republicanismo, embora partilhem o compromisso com a liberdade, propõem caminhos distintos e, em certa medida, complementares, para a sua realização. Se o liberalismo sublinha a proteção dos direitos individuais e a limitação do arbítrio estatal, o republicanismo insiste na necessidade de que os cidadãos participem ativamente da construção das normas que os regem e da fiscalização dos poderes que os governam.

É precisamente nesse diálogo entre direitos, virtudes e participação que se insere a Teoria Deliberativa, que busca articular elementos liberais e republicanos a partir da centralidade do discurso público, da argumentação e da formação comunicativa da vontade política. O tópico seguinte examinará a Teoria Deliberativa da cidadania, explorando de que modo a deliberação inclusiva, o debate público informado e a construção intersubjetiva de consensos podem operar como mecanismos de aprofundamento democrático, ampliando as possibilidades de uma cidadania efetivamente participativa, reflexiva e plural.

2.1.3 Teoria Deliberativa: Diálogo e Participação Informada

A teoria deliberativa da cidadania consolida-se, a partir da segunda metade do século XX, como uma resposta crítica e reconstrutiva às limitações evidenciadas tanto nos modelos liberais quanto nos republicanos. Embora reconheça o valor das garantias de direitos e da participação cívica, sustenta que a legitimidade democrática não pode ser reduzida nem ao procedimento eleitoral nem à virtude cívica, mas deve repousar, sobretudo, na qualidade dos processos discursivos que antecedem, informam e justificam as decisões políticas. Assim, desloca-se o foco do “ato de votar” para o processo público de formação da vontade, isto é, para as interações comunicativas que permitem a articulação de razões, a revisão de posições e a construção intersubjetiva de orientações políticas.

A matriz mais influente dessa abordagem encontra-se em Jürgen Habermas, cuja teoria do agir comunicativo e da democracia deliberativa representa um dos

empreendimentos normativos mais robustos do pensamento político contemporâneo. Em *Mudança Estrutural da Esfera Pública* (1962), Habermas examina a gênese histórica da esfera pública burguesa, identificando-a como espaço de crítica, argumentação e racionalização das práticas políticas[83]. Já em *Entre Fatos e Normas* (1992), aprofunda o modelo deliberativo ao articular a democracia com o princípio discursivo, segundo o qual somente são válidas as normas que podem encontrar aceitação racional entre todos os afetados[84]. Assim, o poder político legítimo não deriva apenas da formalidade jurídica, mas da geração comunicativa de consensos provisórios, fruto de procedimentos abertos, inclusivos e reciprocamente justificáveis.

Nesse quadro, a cidadania deliberativa não é apenas um status jurídico, mas uma competência discursiva, exigindo que os cidadãos sejam capazes de argumentar, escutar, ponderar, revisar convicções e buscar soluções que possam ser justificadas publicamente. A democracia passa a ser concebida como um processo contínuo – e não episódico – em que a opinião pública se forma por meio da circulação de argumentos e informações. Consequentemente, a legitimidade democrática torna-se inseparável da existência de esferas públicas plurais, acessíveis e permeáveis, onde diferentes vozes possam se expressar em condições próximas da igualdade.

O ideal deliberativo, no entanto, não se resume ao modelo habermasiano. Autores como Joshua Cohen[85], Amy Gutmann e Dennis Thompson[86], Seyla Benhabib[87], James Bohman[88] e Jane Mansbridge[89] ampliam o escopo da deliberação ao enfatizar dimensões como reciprocidade, publicidade, revisibilidade, inclusão de afetados e integração entre espaços formais e informais de deliberação. Cohen, por exemplo, sublinha que a deliberação deve ser orientada por razões públicas[90];

---

[83] HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Tradução de Flávio Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003 [1962].
[84] HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia:** entre facticidade e validade. 2 v. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003 [1992].
[85] COHEN, Joshua. Deliberation and Democratic Legitimacy. *In*: HAMLIN, Alan; PETTIT, Philip (eds.). **The Good Polity**. Oxford: Blackwell, 1989. p. 17–34.
[86] GUTMANN, Amy; THOMPSON, Dennis. **Democracy and Disagreement**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996; GUTMANN, Amy; THOMPSON, Dennis. **Why Deliberative Democracy?** Princeton: Princeton University Press, 2004.
[87] BENHABIB, Seyla. **The Claims of Culture:** Equality and Diversity in the Global Era. Princeton: Princeton University Press, 2002.
[88] BOHMAN, James. **Public Deliberation:** Pluralism, Complexity, and Democracy. Cambridge, MA: MIT Press, 1996.
[89] MANSGRIDGE, Jane. **Beyond Adversary Democracy**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
[90] COHEN, Joshua. Deliberation and Democratic Legitimacy. *In*: HAMLIN, Alan; PETTIT, Philip (eds.). **The Good Polity**. Oxford: Blackwell, 1989. p. 17–34.

Gutmann e Thompson defendem a “democracia deliberativa responsiva”, na qual decisões devem permanecer justificáveis perante os cidadãos[91]; Benhabib destaca a importância da “comunidade comunicativa inclusiva”, onde a participação não pode ser restringida por fronteiras rígidas da cidadania formal[92]; Bohman introduz a noção de deliberação transnacional em sociedades globalizadas[93].

A teoria deliberativa encontra afinidades com a proposta liberal de justiça de John Rawls, que, embora não seja deliberativista em sentido estrito, oferece contribuições centrais para o tema. Em *Uma Teoria da Justiça* (1971), a formulação da “posição original” e do “véu da ignorância” estabelece um dispositivo metodológico capaz de orientar o consenso em sociedades plurais[94]. Já em *Liberalismo Político* (1993), Rawls introduz a noção de “razão pública”, exigindo que argumentos utilizados na deliberação democrática possam ser compartilhados entre cidadãos portadores de diferentes concepções de bem[95]. Essa exigência de reciprocidade e justificabilidade reforça o núcleo normativo do projeto deliberativo.

O pensamento deliberativo tem também desdobramentos relevantes no contexto português e lusófono. Boaventura de Sousa Santos, em obras como *A Crítica da Razão Indolente* e *A Diferença e a Igualdade*, oferece críticas fundamentais à teoria deliberativa ao ressaltar que a deliberação não ocorre em vazio social, mas em contextos marcados por desigualdades de classe, raça, gênero e colonialidade[96]. Boaventura argumenta que, sem mecanismos de superação dessas desigualdades estruturais, a deliberação tende a reproduzir assimetrias pré-existentes, tornando-se

---

[91] GUTMANN, Amy; THOMPSON, Dennis. **Democracy and Disagreement**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996; GUTMANN, Amy; THOMPSON, Dennis. **Why Deliberative Democracy?** Princeton: Princeton University Press, 2004.

[92] BENHABIB, Seyla. **The Claims of Culture:** Equality and Diversity in the Global Era. Princeton: Princeton University Press, 2002.

[93] BOHMAN, James. **Public Deliberation:** Pluralism, Complexity, and Democracy. Cambridge, MA: MIT Press, 1996.

[94] RAWLS, John. **Uma teoria da justiça.** Tradução de Álvaro de A. M. Pires. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

[95] RAWLS, John. **Liberalismo político**. Tradução de Álvaro de A. M. Pires. São Paulo: Ática, 2000 [1993].

[96] SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Democratizar a democracia:** os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 39–81; SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000; SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2004; SANTOS, Boaventura de Sousa. A diferença e a igualdade: sobre a justiça social e a reconstrução do público. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 5–28, jul. 2002.

instrumento simbólico de legitimação das hegemonias[97]. Assim, a teoria deliberativa só pode ser democratizante se incorporar a crítica das ausências, a sociologia das emergências e a ampliação dos repertórios comunicativos.

Essa crítica converge com o pensamento de Nancy Fraser, cuja obra *Justice Interruptus* (1997) problematiza o pressuposto de um único espaço deliberativo. Para Fraser, sociedades desiguais demandam não uma esfera pública unitária, mas "públicos subalternos", que permitam a articulação relativamente autônoma de vozes marginalizadas[98]. A deliberação, portanto, não deve suprimir conflito, mas reconhecer sua inevitabilidade e canalizar sua expressão legítima no espaço público. Caso contrário, a busca por consenso pode, paradoxalmente, reforçar injustiças.

Étienne Balibar, em *Identidade e Diferença*, critica a possível tendência homogeneizadora do modelo deliberativo, lembrando que certas formas de antagonismo político são estruturalmente irredutíveis[99]. Em outras palavras, nem todo conflito pode ser resolvido pela via argumentativa, e a democracia deve ser capaz de acolher formas legítimas de dissenso que não se enquadram no ideal de consenso racional.

Críticas provenientes de teorias feministas, pós-coloniais e agonísticas – como as de Iris Marion Young[100] – ressaltam que a teoria deliberativa tradicional tende a privilegiar estilos discursivos ocidentais, masculinos e racionalistas, negligenciando formas comunicativas alternativas, tais como narrativas, testemunhos, performances e expressões simbólicas. Assim, argumentam que ampliar o escopo da deliberação implica reconhecer a validade política de múltiplos modos de fala e participação.

Não obstante essas críticas, a teoria deliberativa continua a influenciar significativamente reformas institucionais e práticas democráticas, inspirando experiências como orçamentos participativos, assembleias de cidadãos, júris deliberativos e conselhos públicos. Nessas iniciativas, a deliberação opera não como ideal abstrato, mas como método concreto de democratização, ampliando a

---

[97] *Id.*
[98] FRASER, Nancy. **Justice Interruptus:** Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition. New York: Routledge, 1997.
[99] BALIBAR, Étienne. **Identity and Difference:** John Locke and the Invention of Consciousness. Translated by Warren Montag. London & New York: Verso, 2013.
[100] YOUNG, Iris Marion. **Inclusion and Democracy.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

participação e promovendo decisões mais informadas e inclusivas. Assim, a cidadania deliberativa se manifesta como um projeto normativo e prático cujo objetivo é elevar a qualidade da democracia, articulando: direitos liberais como condições de possibilidade, virtudes republicanas como disposições desejáveis, processos comunicativos como mecanismos centrais de legitimação, e inclusão e justiça social como exigências normativas indispensáveis.

Além disso, é imperativo reconhecer que a teoria deliberativa não deve ser vista como uma solução única, mas como parte de uma abordagem mais ampla e multifacetada para a democratização. Incorporar mecanismos que assegurem a inclusão de vozes marginalizadas e a consideração de contextos socioeconômicos diversos é fundamental para o sucesso das práticas deliberativas. Esse processo de adaptação contínua e crítica permite que a teoria deliberativa evolua, respondendo de maneira eficaz às dinâmicas cambiantes das sociedades modernas.

A teoria deliberativa oferece, portanto, uma via promissora para aprofundar a democracia, desde que permaneça sensível às desigualdades estruturais, às pluralidades culturais e às formas múltiplas de expressão política. Ela não substitui liberalismo nem republicanismo; antes, opera como ponte conceitual entre ambos, propondo que a cidadania contemporânea deve ser procedimentalmente discursiva, socialmente inclusiva e normativamente reflexiva. É justamente diante dessas convergências e tensões que se abrem as portas para as abordagens integrativas da cidadania, que procuram sintetizar elementos das tradições liberal, republicana, deliberativa, multiculturalista e crítica, construindo modelos mais abrangentes para enfrentar os desafios de sociedades complexas, desiguais e profundamente diversificadas. O tópico seguinte examinará essas abordagens, evidenciando como elas respondem à necessidade contemporânea de teorias capazes de articular direitos, participação, diversidade e justiça estrutural.

2.1.4 Abordagens Integrativas: Combinação de Teorias da Cidadania

As abordagens integrativas da cidadania emergem como resposta às limitações evidenciadas pelas teorias clássicas – liberal, republicana e deliberativa – diante dos

desafios impostos pelas sociedades complexas, desiguais e multiculturais do mundo contemporâneo. Embora cada uma dessas teorias ofereça valiosas contribuições, nenhuma delas, isoladamente, consegue abarcar a totalidade das dimensões que compõem a experiência cidadã nas democracias atuais. As formulações liberais privilegiam a proteção dos direitos individuais e a autonomia pessoal, mas frequentemente negligenciam as condições materiais que tornam esses direitos efetivos. As perspectivas republicanas enfatizam o bem comum e a participação ativa, mas, por vezes, incorrem em exigências normativas excessivas e insuficientemente sensíveis às desigualdades sociais. Já a teoria deliberativa destaca a importância dos processos comunicativos e da legitimidade discursiva, mas tende a pressupor condições ideais de igualdade comunicativa que raramente se verificam na prática. É nesse contexto que as abordagens integrativas buscam articular, de modo crítico e abrangente, elementos dessas correntes teóricas, oferecendo um entendimento mais completo, flexível e institucionalmente situado da cidadania.

A proposta integrativa entende a cidadania como um fenômeno multidimensional, que abrange simultaneamente aspectos jurídicos, políticos, econômicos, sociais, culturais e subjetivos. Tal concepção exige superar qualquer leitura reducionista que limite a cidadania à posse formal de direitos, à participação eleitoral ou ao engajamento republicano. Em vez disso, reconhece-se que a cidadania envolve uma rede de condições interdependentes que incluem a garantia legal de direitos, as condições materiais para exercê-los, o reconhecimento identitário, a participação informada nos processos decisórios e as experiências subjetivas que moldam o sentimento de pertencimento e a agência política dos indivíduos. Essa noção ampliada de cidadania tem sido desenvolvida por autores de diversas tradições teóricas, que convergem na defesa de modelos normativos capazes de integrar redistribuição econômica, reconhecimento cultural, inclusão política e processos democráticos qualificados.

Entre os aportes mais influentes nesse debate, destaca-se a teoria crítica da justiça proposta por Nancy Fraser, que formula uma concepção tridimensional da cidadania[101]. Fraser argumenta que a cidadania plena requer simultaneamente justiça

[101] FRASER, Nancy. Reframing justice in a globalizing world. **New Left Review**, n. 36, p. 69–88, 2005; FRASER, Nancy. **Scales of justice:** reimagining political space in a globalizing world. New York:

redistributiva, reconhecimento cultural e representação política adequada[102]. A dimensão econômica da cidadania exige a eliminação das desigualdades estruturais que limitam o acesso aos meios de vida e às oportunidades sociais; a dimensão cultural requer o reconhecimento e a valorização das identidades marginalizadas, de modo a combater os regimes simbólicos que produzem inferiorização; e a dimensão política exige a garantia de voz, participação e paridade de representação nos processos decisórios que moldam a vida coletiva[103]. Fraser demonstra que, sem a integração dessas dimensões, os direitos formais permanecem inoperantes e a cidadania se converte em privilégio de poucos, e não em condição universal[104].

Outra contribuição decisiva provém de Iris Marion Young, cuja concepção de democracia inclusiva e diferenciada acentua que a cidadania não pode ser pensada a partir de um sujeito abstrato, neutro e universal[105]. Para Young, a cidadania se estrutura a partir de condições concretas de existência marcadas por gênero, raça, classe, etnia, orientação sexual e outras formas de diferenciação social[106]. Ela argumenta que, para ser genuinamente democrática, a participação política deve reconhecer as desigualdades de poder e as assimetrias comunicativas que afetam distintos grupos sociais, incorporando formas diversas de expressão e participação que ultrapassam o modelo tradicional da deliberação racional[107]. Ao defender que narrativas, testemunhos e experiências vividas são formas legítimas de participação política, Young amplia o repertório comunicativo da cidadania e evidencia a necessidade de criar instituições capazes de acolher vozes plurais e historicamente silenciadas[108].

As abordagens integrativas também dialogam com a literatura multiculturalista, especialmente com Will Kymlicka e James Tully, que demonstram que sociedades etnicamente diversas requerem arranjos institucionais diferenciados para acomodar as necessidades de minorias culturais, nacionais e indígenas. Kymlicka argumenta que a cidadania em sociedades multiculturais não pode limitar-se à igualdade formal;

Columbia University Press, 2008; FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **Redistribution or Recognition?:** A Political-Philosophical Exchange. London: Verso, 2003.

[102] *Id.*

[103] *Id.*

[104] *Id.*

[105] YOUNG, Iris Marion. **Inclusion and Democracy**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

[106] *Id.*

[107] *Id.*

[108] *Id.*

ela deve oferecer mecanismos de proteção e promoção das identidades culturais, reconhecendo que certos grupos necessitam de direitos coletivos específicos para que a igualdade substantiva seja alcançada[109]. Na mesma linha, James Tully propõe que as constituições democráticas devem ser concebidas como processos contínuos de negociação intercultural, nos quais diferentes tradições políticas dialogam e reformulam constantemente os termos da cidadania[110].

O legado de T. H. Marshall permanece igualmente fundamental para as abordagens integrativas, especialmente ao destacar que a cidadania moderna se desenvolveu por meio da ampliação progressiva dos direitos civis, políticos e sociais. Marshall observa que os direitos sociais, como educação, saúde, trabalho e seguridade; são indispensáveis para a efetividade dos demais direitos e para a coesão social[111]. Nas teorias integrativas, essa contribuição marshalliana se articula com outras abordagens críticas que apontam a necessidade de políticas públicas robustas para garantir que a cidadania não seja privilégio jurídico, mas realidade vivida.

As teorias integrativas incorporam ainda contribuições de abordagens feministas, pós-coloniais e críticas da cidadania, que enfatizam a importância das experiências subjetivas, das identidades plurais e das práticas insurgentes. Ruth Lister propõe a distinção entre cidadania como status e cidadania como prática, destacando que ser cidadão envolve não apenas direitos formais, mas também a capacidade efetiva de participar da vida social e política[112]. Engin Isin vai além ao sugerir que a cidadania é construída por “atos de cidadania”, isto é, práticas performativas nas quais sujeitos historicamente excluídos afirmam novas formas de pertencimento e reivindicam direitos[113]. Boaventura de Sousa Santos acrescenta uma crítica pós-colonial indispensável ao demonstrar que a cidadania ocidental tradicional opera com exclusões epistêmicas profundas, invisibilizando saberes e práticas democráticas oriundas do Sul Global[114]. Ao propor uma cidadania intercultural e contra-hegemônica,

---

[109] KYMLICKA, Will. **Multicultural Citizenship:** A Liberal Theory of Minority Rights. Oxford: Clarendon Press, 1995.
[110] TULLY, James. **Strange Multiplicity:** Constitutionalism in an Age of Diversity. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
[111] MARSHALL, T. H.; BOTTOMORE, Tom. **Cidadania e classe social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
[112] LISTER, Ruth. **Citizenship:** Feminist Perspectives. 2. ed. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003.
[113] ISIN, Engin F.; NIELSEN, Greg M. (org.). **Acts of Citizenship**. London: Zed Books, 2008.
[114] SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000; SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.

Boaventura amplia a compreensão de pertencimento democrático para além dos marcos modernos de Estado-nação e de racionalidade eurocêntrica[115].

Assim, as abordagens integrativas propõem uma visão de cidadania que articula dimensões formais e substantivas, reconhecendo que a cidadania não pode ser compreendida apenas a partir de decretos normativos ou estruturas jurídicas abstratas. Ela envolve também condições materiais de existência, práticas sociais de reconhecimento e pertencimento, processos comunicativos de deliberação e participação, e experiências subjetivas que moldam o modo como os indivíduos vivenciam sua inserção na sociedade. A cidadania torna-se, portanto, não apenas um status jurídico, mas um campo de disputas simbólicas, materiais e políticas, no qual direitos, identidades e práticas se entrelaçam.

A complexidade que atravessa tanto a hermenêutica constitucional quanto a própria formação jurídica exige uma compreensão ampliada dos processos de significação, na qual o intérprete reconheça que o conhecimento não se constrói de forma linear, acumulativa ou descolada das tramas históricas que o sustentam. Assim como no ensino da História – campo cuja epistemologia ilumina a estrutura de compreensão do tempo, da narrativa e das práticas sociais – o pensamento jurídico só se realiza plenamente quando admite a multiplicidade de sentidos, a densidade contextual e a contingência própria das experiências humanas. Nesse sentido, como observa Miguel Corrêa Monteiro, “a aprendizagem de um pensamento complexo está ligada à consciencialização de que nenhuma narrativa – enquanto veículo do pensamento e da significação – é linear, uma vez que os factos históricos não existem isolados”[116]. Tal constatação revela a profunda convergência entre a epistemologia histórica e o paradigma constitucional dialógico defendido nesta tese, pois ambos se baseiam na rejeição de modelos hermenêuticos fechados e na afirmação de uma racionalidade interpretativa plural, relacional e permanentemente aberta ao diálogo entre sujeitos, instituições e linguagens culturais.

Ao reconhecer que a cidadania é simultaneamente formal, substancial e emancipatória, as abordagens integrativas reforçam a necessidade de compreender

---

[115] *Id.*

[116] MONTEIRO, Miguel Côrrea. Ensinar e aprender História no século XXI: desafios e potencialidades. **Saber & Educar**, v. 33, n. 1, 2024, p.4. Disponível em: https://revista.esepf.pt/article/view/41438/28570. Acesso em: 04 set. 2025.

a cidadania como processo e como projeto. Processo, porque se constrói historicamente por meio de lutas sociais e transformações institucionais; projeto, porque representa um horizonte normativo de emancipação humana, orientado pela superação das desigualdades estruturais e pela ampliação dos espaços de autonomia, reconhecimento e participação.

Desse modo, as abordagens integrativas da cidadania oferecem uma leitura refinada, crítica e abrangente do fenômeno cidadão, apta a responder aos desafios democráticos do presente. Ao sintetizar contribuições de tradições diversas – liberal, republicana, deliberativa, multiculturalista, feminista e pós-colonial –, elas não apenas ampliam o aparato teórico disponível, mas também fornecem um campo de análise que informa políticas públicas, práticas democráticas e concepções pedagógicas orientadas para uma cidadania ativa, plural, justa e efetivamente inclusiva.

Percebe-se, portanto, que a cidadania não pode ser compreendida meramente a partir de uma perspectiva formal e objetiva, uma vez que este conceito é intrinsecamente multifacetado e envolve uma dimensão subjetiva significativa. A análise formal, que se concentra apenas nos direitos e deveres definidos por normas e legislações, frequentemente não captura as complexidades da identidade cidadã, moldada por fatores culturais, sociais e históricos. Para obter uma compreensão mais completa da cidadania, é fundamental investigar os elementos substanciais que revelam como os indivíduos percebem e vivenciam seu papel na sociedade. Essa abordagem permite uma visão mais profunda, que integra tanto os aspectos objetivos das normas institucionais quanto as vivências pessoais e subjetivas.

Diante da análise das teorias da cidadania, observa-se que elas não apenas delineiam os direitos e responsabilidades dos cidadãos, mas também fundamentam a necessidade de uma emancipação da condição humana. Compreender a cidadania vai além de sua perspectiva formal e jurídica, exigindo uma expansão do debate para incluir a dimensão substancial da cidadania, que abrange aspectos sociais e subjetivos. É crucial considerar os pressupostos filosóficos da emancipação humana para a construção de uma cidadania ativa e participativa. Nesse contexto, a análise da cidadania deve integrar tanto os elementos formais quanto os subjetivos, reconhecendo a importância da vivência individual e da participação social na formação de uma cidadania plena e engajada.

2.2 A EMANCIPAÇÃO DA CONDIÇÃO HUMANA COMO PRESSUPOSTO FILOSÓFICO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CIDADANIA ATIVA E PARTICIPATIVA

No contexto da teoria política contemporânea, a discussão sobre a cidadania vai além da mera atribuição de direitos legais e políticos aos indivíduos. Ela implica, fundamentalmente, na busca pela emancipação da condição humana. Este conceito filosófico não apenas delineia as bases para a participação ativa dos cidadãos na vida pública, mas também propõe uma reflexão profunda sobre as condições necessárias para que essa participação seja genuinamente significativa e transformadora. Neste sentido, explorar-se-á como a emancipação humana se torna um pressuposto essencial na construção de uma cidadania que não apenas reconhece, mas também capacita os indivíduos a contribuir de forma substantiva para o desenvolvimento e a justiça social.

O presente tópico dedica-se a investigar a relevância da emancipação da condição humana como fundamento filosófico essencial para a construção de uma cidadania ativa e participativa. Inicialmente será explorado o percurso arendtiano para compreender as raízes da reificação humana e da banalidade do mal. Posteriormente buscar-se-á compreender a relação entre o conceito de desindividualização de Gustave Le Bon e a noção de banalidade do mal na perspectiva de Hannah Arendt, para, por conseguinte, apresentar uma análise da faculdade do pensar como elemento singular para desconstruir a banalização do mal.

2.2.1 O itinerário analítico de Hannah Arendt na compreensão das bases da reificação humana e da banalidade do mal

O percurso das investigações filosóficas de Hannah Arendt revela sua profunda inquietação em desvelar as raízes da alienação humana que possibilitaram a instalação de regimes totalitários no século XX e a propagação do conceito de banalidade do mal. Arendt explora como a deterioração das instituições democráticas

e a fragmentação da cidadania facilitaram a ascensão desses regimes autoritários, que exploraram a desumanização e a conformidade social para consolidar seu poder. Suas obras centrais – Origens do Totalitarismo: Antissemitismo, Imperialismo e Totalitarismo[117], A Condição Humana[118] e Eichmann em Jerusalém: Um Relato sobre a Banalidade do Mal[119], lançadas respectivamente em 1951, 1958 e 1963 – são fundamentais para entender como a alienação e a erosão da cidadania enfraqueceram o engajamento cívico e abriram espaço para a banalidade do mal. Arendt enfatiza a importância de uma cidadania ativa e consciente como uma defesa essencial contra a tirania, mostrando que o fortalecimento da participação cívica e da responsabilidade individual é crucial para a preservação da democracia e a prevenção de regimes totalitários.

A análise arendtiana das origens do totalitarismo oferece uma perspectiva crucial para entender as ameaças à cidadania e à democracia. Arendt examina as condições históricas e políticas que possibilitaram a ascensão de regimes totalitários no século XX, como o nazismo e o stalinismo, destacando o papel da propaganda, do terror e da ideologia na consolidação e manutenção desses regimes. Em vez de buscar explicações lineares ou respostas definitivas, Arendt foca em identificar os "elementos subterrâneos"[120] que permitiram o surgimento de uma nova forma de governo, revelando como a erosão da cidadania e dos direitos individuais pode facilitar o avanço do totalitarismo. Sua abordagem, apresentada em um seminário na *New School de Nova York* em 1954, enfatiza a complexidade e a interconexão dos fatores envolvidos, oferecendo uma reflexão profunda sobre como a fragilidade das instituições democráticas pode abrir espaço para regimes autoritários e, consequentemente, sobre a importância de fortalecer a cidadania e as práticas democráticas para evitar tais ameaças.

> *The elements of totalitarianism form its origins if by origins we do not understand “causes.” Causality, i.e., the factor of determination of a process of events in which always one event causes and can be explained by another, is probably an altogether alien and falsifying category in the realm of the*

[117] ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo:** Antissemitismo, imperialismo e totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
[118] *Id*. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. Id. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.
[119] *Id*. **Eichmann em Jerusalém:** um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
[120] KOHN, Jerome. Introdução. *In:* ARENDT, Hannah. **A promessa da política.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2008, p.13-14.

> *historical and political sciences. Elements by themselves probably never cause anything. They become origins of events if and when they crystallize into fixed and definite forms. Then, and only then, can we trace their history backwards. The event illuminates its own past, but it can never be deduced from it*.[121]

Diante disso, é imperativo examinar as principais análises apresentadas em *Origens do Totalitarismo*, pois elas fornecem a base teórica para a formulação do conceito de banalidade do mal. Nesta obra seminal, Hannah Arendt identifica uma transformação fundamental que as ideologias totalitárias buscavam implementar: a reconfiguração das estruturas sociais e individuais para promover a conformidade absoluta e o apagamento das esferas de autonomia e responsabilidade pessoal. Arendt explora como esses regimes, ao manipular e distorcer valores cívicos e sociais, conseguiram transformar a forma como os indivíduos percebem e exercem sua cidadania. Esse entendimento é crucial para a análise subsequente que culmina na elaboração do conceito de banalidade do mal, ao evidenciar como a desintegração da cidadania e a adesão a ideologias totalitárias facilitam a normalização do comportamento moralmente aberrante.

> O que as ideologias totalitárias visam, portanto, não é a transformação do mundo exterior ou a transmutação revolucionária da sociedade, mas a transformação da própria natureza humana. Os campos de concentração constituem os laboratórios onde mudanças na natureza humana são testadas, e, portanto, a infâmia não atinge apenas os presos e aqueles que os administram segundo critérios estritamente "científicos"; atinge a todos os homens. A questão não está no sofrimento, do qual sempre houve demasiado na terra, nem no número de vítimas. O que está em jogo é a natureza humana em si; e, embora pareça que essas experiências não conseguem mudar o homem, mas apenas destruí-lo, criando uma sociedade na qual a banalidade niilística do *homo homini lupus* é consistentemente realizada, é preciso não esquecer as necessárias limitações de uma experiência que exige controle global para mostrar resultados conclusivos.[122]

O que implica a transformação da natureza humana? Para Hannah Arendt, essa mudança significa a negação da diversidade, da capacidade de reflexão crítica

---

[121] ARENDT, Hannah. **On the Nature of Totalitarianism:** An Essay in Understanding. Disponível em: https://memory.loc.gov/cgi-bin/ampage?collId=mharendt_pub&fileName=05/051930/051930page.db&recNum =0. Acesso em: 24 abr. 2021. Tradução nossa: "Os elementos do totalitarismo foram suas origens se por origens não compreendermos 'causas'. A causalidade, isto é, um fator de determinação de um processo de acontecimentos no qual um acontecimento sempre causa e pode ser explicado por outro, é provavelmente uma categoria inteiramente estranha e falsificadora no reino das ciências históricas e políticas. Os elementos, por si mesmos, provavelmente nunca causam nada. Tornam-se origens de acontecimentos se e quando se cristalizam em formas fixas e definidas. Então, e apenas então, podemos retraçar a sua história. O acontecimento ilumina seu próprio passado, mas nunca pode ser deduzido do mesmo".

[122] *Id*. **Origens do Totalitarismo:** Antissemitismo, imperialismo e totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p.502.

e da ação política. Arendt argumenta que a política é uma “necessidade impreterível para a vida dos homens” [123] essencial para a coesão social e a realização da liberdade individual. Segundo sua perspectiva, a base da política reside na pluralidade, emergindo da interação entre indivíduos distintos que precisam organizar e regulamentar suas relações mútuas[124]. A política, portanto, não é apenas um mecanismo de governança, mas um campo vital onde a diversidade é reconhecida e a capacidade de agir politicamente é exercida. Essa interação e regulação entre desiguais não apenas molda as instituições políticas, mas também reforça a dignidade e a autonomia dos indivíduos dentro da esfera pública. Desconsiderar essa pluralidade e a capacidade de agir politicamente compromete a essência da política e, consequentemente, a própria natureza da condição humana.

Os regimes totalitários do século XX subverteram a concepção da política como um mecanismo de garantia da “liberdade” e instituíram um *modus operandi* que desafiava qualquer compreensão racional frente às inúmeras atrocidades perpetradas, que ameaçaram tanto a vida quanto a liberdade. Esses regimes não apenas atacaram as estruturas políticas e sociais estabelecidas, mas também buscaram redefinir a própria natureza da condição humana, impondo um sistema de opressão e desumanização que contraria os princípios fundamentais da dignidade e autonomia individual.

Foi precisamente nesse contexto de transformação radical da natureza humana que Hannah Arendt identificou o que inicialmente chamou de “mal absoluto” [125]. Esta noção referia-se à dimensão do mal que transcende os limites da moralidade tradicional e desafia a compreensão comum. Mais tarde, durante a análise do julgamento de Adolf Eichmann, Arendt refinou sua concepção para o que denominou de “banalidade do mal”. Esse conceito descreve a tendência de indivíduos comuns a perpetrar atos de maldade sistemática não por malícia inerente, mas pela adesão acrítica a normas e ordens, evidenciando como a banalização da moralidade pode levar a atrocidades em larga escala. Arendt, portanto, fornece uma crítica aguda à desintegração dos valores políticos e éticos fundamentais, revelando como a

[123] *Id*. **O que é Política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999, p. 203.
[124] *Ibid.,* p.124-134
[125] ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo:** Antissemitismo, imperialismo e totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p.502.

subversão da política e a manipulação da natureza humana contribuem para a perpetuação de regimes totalitários e para o surgimento de formas extremas de mal.

> Até agora, a crença totalitária de que tudo é possível parece ter provado apenas que tudo pode ser destruído. Não obstante, em seu afã de provar que tudo é possível, os regimes totalitários descobriram, sem o saber, que existem crimes que os homens não podem punir nem perdoar. Ao tornar-se possível, o impossível passou a ser o mal absoluto, impunível e imperdoável, que já não podia ser compreendido nem explicado pelos motivos malignos do egoísmo, da ganância, da cobiça, do ressentimento, do desejo do poder e da covardia; e que, portanto, a ira não podia vingar, o amor não podia suportar, a amizade não podia perdoar. Do mesmo modo como as vítimas nas fábricas da morte ou nos poços do esquecimento já não são "humanas" aos olhos de seus carrascos, também essa novíssima espécie de criminosos situa-se além dos limites da própria solidariedade do pecado humano.
> É inerente a toda a nossa tradição filosófica que não possamos conceber um "mal radical", e isso se aplica tanto à teologia cristã, que concedeu ao próprio Diabo uma origem celestial, como a Kant, o único filósofo que, pela denominação que lhe deu, ao menos deve ter suspeitado de que esse mal existia, embora logo o racionalizasse no conceito de um "rancor pervertido" que podia ser explicado por motivos compreensíveis. Assim, não temos onde buscar apoio para compreender um fenômeno que, não obstante, nos confronta com sua realidade avassaladora e rompe com todos os parâmetros que conhecemos. Apenas uma coisa parece discernível: podemos dizer que esse mal radical surgiu em relação a um sistema no qual todos os homens se tornaram igualmente supérfluos.[126]

Inês Madeira de Andrade realiza uma sistematização detalhada das principais características delineadas por Hannah Arendt em sua obra *Origens do Totalitarismo*. Andrade identifica e analisa as categorias centrais que Arendt emprega para descrever e explicar o fenômeno totalitário. Entre essas características, destacam-se

> 1. A imagem do movimento estruturado como uma cebola ("Zwiebelstruktur"), "em que cada camada - as organizações, as associações profissionais, o facto de se ser membro cio partido, a burocracia do partido, as formações de elite e os grupos da polícia - constitui urna fachada para a camada exterior, e outra para a camada interior, mais radical por se encontrar mais perto cio centro. A grande vantagem deste sistema é que o movimento proporciona a cada camada, mesmo sob as condições cio domínio totalitário, a ficção de um mundo normal associado à consciência de se ser diferente e mais radical do que esse mundo.
> 2. A "apropriação" total da pessoa: o movimento apodera-se de cada um, de modo a já não ser possível a separação entre o espaço privado e o espaço público.
> 3. O isolamento das pessoas na sociedade: o isolamento leva à falta de sentido da realidade e à constituição de uma massa amorfa, que se deixa dirigir por um mundo fictício, embora coerente em si. Hannah Arendt constata que os sistemas totalitários tendem "a provar que é possível basear a acção em qualquer hipótese e que, no decorrer de uma acção consequentemente executada, a hipótese específica se torna verdadeira, se transforma em realidade de facto".
> 4. A burocracia como forma de domínio, na qual a administração substitui o governo, e o decreto ("Verordnung") e as determinações anónimas de um

[126] *Ibid.*, p.502-503.

> escritório substituem a lei. O assassínio de massas organizado pela ("Verwahungsmassenmord") 13, como resultado da junção do decreto e do terror, corresponde ao desenvolvimento consequente do domínio da burocracia
> 5. O terror, característica essencial do regime totalitário.
> 5.1. A dimensão irracional do terror, cujo fim consiste em manter as vítimas num medo permanente por serem imprevisíveis as medidas tomadas pelo poder totalitário.
> 5.2. A dimensão. incomensurável do terror.
> 6. Os campos de concentração como centros do terror absoluto: os campos de concentração são "os laboratórios para a experiência do domínio total, porque por causa da constituição da natureza humana este objectivo só pode ser realizado sob condições extremas de um inferno criado pelo próprio homem. Consegue-se o domínio total quando a pessoa humana, que constitui sempre uma mistura própria de comportamento espontâneo e condicionado, é transformada num ser completamente condicionado, cujas formas de comportamento até podem ser calculadas quando a pessoa é conduzida à morte certa." (Arendt, *Nach Auschwitz, Vollendete Sinnlosigheit,* 24). O processo de desintegração da personalidade compreende a destruição da pessoa a nível jurídico, moral e individual, de modo a levar "à redução dos seres humanos ao denominador comum de «reacções idênticas».
> 7. A obsessão com a higiene verificada nos campos de extermínio corresponde à lógica interna do regime, sendo simultaneamente expressão da perversão do regime.
> 8. A "revolução permanente 'como dinâmica interna necessária ao regime totalitário.[127]

Em *Origens do Totalitarismo*, Hannah Arendt delineia como as ideologias totalitárias se sustentam na banalização do mal e na implementação sistemática do terror, na manipulação das massas, na ausência de pensamento crítico, na eliminação da pluralidade e na restrição da subjetividade, além da violação dos direitos humanos e fundamentais[128]. Arendt argumenta que esses regimes utilizam a propaganda e o controle social para desumanizar os indivíduos, promovendo uma conformidade que reduz a complexidade da vida política e social a um estado de obediência e passividade.

Esses pontos levantam a questão de por que indivíduos podem se tornar alienados diante de uma realidade cruel e opressiva. Este questionamento é abordado em *A Condição Humana*, lançado em 1958, onde Arendt explora a condição humana em um contexto de alienação e fragmentação das estruturas democráticas. No prólogo desta obra, Arendt especifica que o objetivo não é fornecer “respostas teóricas

---

[127] ANDRADE, Inês Madeira de. Hannah Arendt e as origens do totalitarismo. **Revista Gepolis**, v. 4, p. 8-13, 1997. Disponível em: http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14188/1/3_Hannah%20Arendt%20e%20as%20Origens(Ines_Madeira%20de%20Andrade).pdf. Acesso em: 27 abr. 2021.

[128] ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo:** Antissemitismo, imperialismo e totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p.502-503.

às perplexidades de nosso tempo” [129], uma vez que esses problemas não possuem uma única solução definitiva. Em vez disso, ela propõe que tais questões dependem do consenso e do intercâmbio público de opiniões, refletindo a necessidade de um debate democrático para enfrentar os desafios centrais da existência política e social[130].

> O que proponho nas páginas que se seguem é uma reconsideração da condição humana à luz de nossas mais novas experiências e nossos temores mais recentes. É óbvio que isto requer reflexão; e a irreflexão – a imprudência temerária ou a irremediável confusão ou a repetição complacente de “verdades” que se tornaram triviais e vazias – parece ser uma das principais características do nosso tempo. O que proponho, portanto, é muito simples: trata-se apenas de refletir sobre o que estamos fazendo.
> “O que estamos fazendo” é, na verdade, o tema central deste livro, que aborda somente as manifestações mais elementares da condição humana, aquelas atividades que tradicionalmente, e também segundo a opinião corrente, estão ao alcance de todo ser humano. Por esta e outras razões, a mais alta e talvez a mais atividade de que os homens são capazes – a atividade de pensar – não se inclui nas atuais considerações. Sistematicamente, portanto, o livro limita-se a uma discussão do labor, do trabalho e da ação[131], que constituem os três capítulos centrais. Historicamente, abordo a era moderna em um último capítulo e, no decorrer de todo o livro, as várias constelações dentro da hierarquia de atividades, tais como as conhecemos através da história do Ocidente. [132]

Hannah Arendt procurou compreender a natureza da sociedade e sua evolução por meio de uma análise histórica detalhada. Em sua investigação, Arendt concentrou-se na identificação das capacidades humanas fundamentais que possuem um caráter de permanência, isto é, que permanecem constantes apesar das mudanças na condição humana. Seu objetivo era discernir quais aspectos da experiência humana são persistentes e quais são sujeitos a transformação histórica e social.

A finalidade dessa análise, conforme articulado por Arendt, é identificar e explorar as dimensões duradouras da existência humana que transcendem as flutuações temporais e os contextos históricos específicos. Arendt visa entender como

---

[129] *Id*. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.
[130] *Id*.
[131] Optou-se no presente artigo em utilizar os termos “labor, trabalho e ação” presentes na edição de 2007 publicada pela Forense Universitária por entender que já se encontram consolidados na literatura pátria, do que os presentes na edição de 2020 publicada pela editora Companhia das Letras em que há uma alteração na tradução dos vocábulos, conforme consta na explicação do revisor na nota à revisão técnica: “Do ponto de vista conceitual, a principal intervenção consistiu na alteração da tradução dos termos *labor* e *work*, traduzidos anteriormente como *labor* e *trabalho* e vertidos na presente edição como *trabalho* e *obra* – consoante as traduções italiana (*lavoro, opera*) e francesa (*travail oeuvre*) e distintamente da tradução espanhola (*labor, trabalho*)”. *In:* CORREIA, Adriano. Nota à revisão técnica. *In:* ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.
[132] ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007, p.13-14.

essas capacidades permanentes, como a ação política, o pensamento crítico e a pluralidade, moldam e são moldadas pela evolução das sociedades ao longo do tempo. Esse exame pretende fornecer uma base sólida para compreender a dinâmica das instituições e práticas políticas, bem como para refletir sobre os desafios contemporâneos à luz das constantes fundamentais da condição humana[133]. O propósito maior é elucidar como essas dimensões persistentes podem informar a preservação da dignidade e da autonomia individuais em face das mudanças e crises históricas. Segundo a pensadora, a finalidade dessa análise consiste:

> [...] a finalidade da análise histórica é pesquisar as origens da alienação no mundo moderno, o seu duplo voo da Terra para o universo e do mundo para dentro do homem, a fim de que possamos chegar a uma compreensão da natureza da sociedade, tal como esta evoluíra e se apresentava no instante em que foi suplantada pelo advento de uma era nova e desconhecida.[134]

A escolha do termo *condição humana,* por Hannah Arendt, reflete sua concepção de que os seres humanos são, essencialmente, seres condicionados por suas interações e experiências. De acordo com Arendt, tudo o que o ser humano encontra e experimenta contribui para moldar e definir sua existência[135]. Assim, a condição humana é entendida como a soma das circunstâncias e contextos que influenciam e configuram a vida dos indivíduos.

> Ao se voltar sobre as próprias atividades, Arendt se pergunta principalmente sobre suas condições, seus espaços, suas temporalidades, suas razões de ser, as dimensões humanas e mentalidades a elas associadas, as redenções de suas infortunas e, por fim, sobre as transformações que sobrevieram a elas, notadamente na era moderna.[136]

Nesse contexto, Arendt recorre ao conceito de *vita activa* para descrever o conjunto das atividades humanas fundamentais[137] que constituem a esfera da ação política e social. O termo *vita activa* abrange três dimensões principais: o *labor* (trabalho), o *trabalho* (produção) e a *ação* (participação pública). Cada uma dessas dimensões representa formas distintas através das quais os seres humanos interagem com o mundo e com outros indivíduos, refletindo aspectos variados da condição humana.

---

[133] *Ibid.*, p.14.
[134] *Id.*
[135] *Ibid*. p.17.
[136] CORREIA, Adriano. Pensar o que estamos fazendo. *In:* ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020, p.XXVI.
[137] *Ibid.,* p.15.

> O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujos crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio têm a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida. A condição humana do labor é a própria vida.
> O trabalho é a atividade correspondente ao artificialismo da existência humana, existência esta não necessariamente contida no eterno ciclo vital da espécie, e cuja mortalidade não é compensada por este último. O trabalho produz um mundo «artificial» de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. Dentro de suas fronteiras habita cada vida individual, embora esse mundo se ne a sobreviver e a transcender todas as vidas individuais. A condição humana do trabalho é a mundanidade.
> A ação, única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. Todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política; mas esta pluralidade é especificamente a condição *sine qua non*, mas a *conditio per quam* – de toda vida política. Assim, o idioma dos romanos – talvez o povo mais político que conhecemos – empregava como sinónimas as expressões «viver» e «estar entre os homens» (*inter homines esse*), ou «morrer» e «deixar de estar entre os homens» (*inter homines esse desinere*). Mas, em sua forma mais elementar, a condição humana da ação está implícita até mesmo na Gênese (macho e fêmea Ele *os* criou), se entendermos que esta versão da criação do homem diverge, em princípio, da outra segundo a qual Deus originalmente criou o Homem (a*dam*) – a *ele*, e não a *eles*, de sorte que a pluralidade dos seres humanos vem a ser o resultado da multiplicação.' A ação seria um luxo desnecessário, uma caprichosa interferência com as leis gerais do comportamento, se os homens não passassem de repetições interminavelmente reproduzíveis do mesmo modelo, todas dotadas da mesma natureza e essência, tão previsíveis quanto a natureza e a essência de qualquer outra coisa. A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir.[138]

A escolha da expressão *vita activa* é, portanto, uma tentativa de captar a complexidade das atividades humanas e sua importância na formação e manutenção da vida comunitária e da experiência individual. Ao investigar essas atividades, Arendt busca entender como elas influenciam e são influenciadas pelas condições sociais e políticas, oferecendo uma análise profunda das formas pelas quais os seres humanos moldam e são moldados por sua existência coletiva e individual.

Observa-se que as três atividades que compõem a *vita activa* estão profundamente interligadas com aspectos fundamentais da existência humana, a saber: nascimento e morte, natalidade e mortalidade[139]. De acordo com Hannah Arendt, cada uma dessas atividades desempenha um papel crucial na configuração da vida humana. O *labor* assegura não apenas a sobrevivência individual, mas

---

[138] ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007, p. 15-16, grifos no original.
[139] *Id.*

também a perpetuação da espécie, atendendo às necessidades biológicas básicas[140]. O *trabalho*, por sua vez, e seu produto, o artefato humano, conferem certa permanência e durabilidade à efemeridade da vida mortal e ao caráter transitório do tempo humano, proporcionando maior conforto e adaptabilidade[141]. A *ação*, na medida em que se empenha na fundação e preservação de corpos políticos, cria as condições para a memória e a construção da história[142].

Importante se faz ainda diferenciar as expressões *condição humana* e *natureza humana*. Enquanto a natureza humana busca responder ao que os seres humanos são essencialmente, um questionamento tradicional na filosofia, a condição humana, segundo Arendt, refere-se às condições de vida impostas aos seres humanos por eles mesmos, a partir de suas práticas de sobrevivência, suas dimensões culturais e familiares, e seus modos de raciocinar e agir[143]. Arendt define três formas específicas da *vita activa*, que correspondem a concepções distintas do ser humano:

a) *Animal Laborans:* Representa as necessidades biológicas fundamentais, onde o labor é orientado para a subsistência, com uma condição natural e necessária que visa a preservação da vida individual e da espécie[144].
b) *Homo Faber*: Refere-se à transformação do ser laborante em um ser produtor, que desenvolve uma cultura e técnicas que moldam sua atuação e identidade, oferecendo uma estrutura mais estável e duradoura para a existência humana[145].
c) *Zōon Politikon:* Recuperado da filosofia aristotélica, esse conceito descreve o ser humano como agente político, caracterizado pela sua participação e relações na esfera pública[146].

Em *A Condição Humana*, Arendt destaca a importância do ambiente político para o exercício da liberdade humana. A existência ao longo da história está intrinsecamente ligada à ação política. Contudo, é essencial compreender a distinção

---

[140] *Id.*
[141] *Id.*
[142] *Ibid*., p. 17.
[143] *Id.*
[144] SEVERO, Maria Lúcia et al. A Condição Humana: Relendo Hannah Arendt. **Seminário de Filosofia e Sociedade**, v. 1, n. 1, 2017, p.2. Disponível em: http://periodicos.unesc.net/filosofia/article/view/3554. Acesso em: 13 abr. 2021.
[145] *Ibid*., p. 2-3.
[146] ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007, p.32-33.

entre a esfera política e a esfera social, uma vez que a moderna concepção de sociedade frequentemente confunde essas duas esferas[147]. Arendt sublinha a necessidade de distinguir entre a esfera pública e a esfera privada, bem como entre a esfera da *pólis* e a da família, para evitar equívocos interpretativos e garantir uma compreensão mais clara das dinâmicas sociais e políticas que moldam a vida humana.

> Quanto às esferas privada e pública, esta teria surgido às custas da esfera privada, da família e do lar.
> No tocante à esfera da polis e da família, nesta os homens viviam juntos por suas necessidades e carências, ou seja, era a necessidade que predominava em todas as atividades do lar. Nela, o homem alimentava a família e a mulher cuidava do lar, necessidade esta que diferencia, por exemplo, o *homo laborans* do *homo faber,* vigorando a vida ativa no lar, ao contrário do que acontece na sociedade atualmente.
> Diferentemente da esfera da polis, que era a esfera da liberdade. A política não podia ser vista apenas como um meio de proteger a sociedade. Ser livre significava não estar sujeito às necessidades, nem ao comando do outro.
> Assim, diferentemente da moderna interpretação de que as esferas política e social seriam a mesma coisa, o fato é que a política é apenas uma função da sociedade.
> A autora lembra que na antiguidade, aquele que vivesse uma vida exclusivamente privada não era inteiramente humano. Uma vida privada era sinônimo de privação, significava que o homem estava a privar-se de suas maiores capacidades, já que a natureza do homem é política.
> Já na modernidade, a medida em que a sociedade vai tomando corpo como a extensão da família, o poder exercido por um único homem, que na família era o patriarca e na sociedade é o governante, a vida pública, antes vista como vida política, vai dando lugar à vida social.[148]

Hannah Arendt argumenta que, à medida que a população de uma sociedade cresce, aumenta a probabilidade de que a esfera social sobreponha-se à esfera política na esfera pública. Esse deslocamento, segundo Arendt, facilita o surgimento de formas de despotismo[149], seja de caráter pessoal ou através do governo da maioria. Em uma sociedade com uma população crescente, o domínio da esfera social tende a enfraquecer as estruturas políticas tradicionais, promovendo uma uniformização das práticas e das relações sociais. Esse fenômeno pode levar a uma centralização do poder e a uma diminuição da capacidade de ação política dos indivíduos, criando condições propícias para a emergência de regimes despóticos. Esses regimes podem manifestar-se tanto na forma de autoritarismo pessoal, onde um indivíduo exerce controle absoluto, quanto na forma de tirania da maioria, onde as decisões e normas são impostas pela vontade dominante sem a devida consideração das minorias e da

---

147 *Ibid.,* p.37.
148 SEVERO, Maria Lúcia et al. A Condição Humana: Relendo Hannah Arendt. **Seminário de Filosofia e Sociedade**, v. 1, n. 1, 2017, p.4. Disponível em: http://periodicos.unesc.net/filosofia/article/view/3554. Acesso em: 13 abr. 2021.
149 ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007, p.52-53.

diversidade de opiniões. Assim, Arendt sugere que a expansão da esfera social pode comprometer a qualidade da esfera pública e, por conseguinte, a própria natureza da ação política democrática[150].

> Na sociedade moderna, o labor vai ganhando importância pública, e o homem vai manifestando sua animalidade em lugar de sua humanidade. A ascensão da esfera social mitigou muito a capacidade de ação e de discurso do homem. A esfera pública vem desaparecendo. [...]
> A vida pública é importante pelo fato de que ser visto e ouvido por todos permite que haja diversos pontos de vista, e somente quando as coisas podem ser vistas de diversos ângulos diferentes, sem perder sua identidade, é que a realidade está sendo vista de maneira fidedigna. Para a autor "o mundo acaba quando é visto somente sob um aspecto e só se lhe permite uma perspectiva" [...].
> Já com relação à esfera privada, Arendt destaca o caráter de privação que há nessa esfera. O homem está privado da presença dos outros, bem como é como se não existisse, pois, não é conhecido por outros. O caráter de privação da esfera privada perdeu a intensidade com o advento do cristianismo, que pregava que as pessoas deveriam cuidar de seus afazeres e que a política era um ônus aceito por alguns em prol do bem-estar de outros. Antes da era moderna, a propriedade privada era sagrada, diferente da riqueza. Se não tivesse uma propriedade privada, uma vida na esfera privada, se não chefiasse uma família, o homem não pertencia a corpo político algum, já que não tinha lugar no mundo. [...]
> Arendt vê, por outro lado, que, na história recente, a riqueza privada passou a ser condição para a admissão na vida pública, já que a riqueza é vista como garantia de que o homem não está preocupado em prover suas próprias necessidades vitais e de sua família e estará livre para exercer a atividade política.
> A importância da esfera privada estava no fato de que sem uma vida na esfera privada o homem não poderia ter espaço na vida pública.[151]

Entre as atividades que constituem a *vita activa*, a ação é a única que se realiza exclusivamente no contexto do convívio com os outros e, por isso, está intrinsecamente ligada à noção de pluralidade[152]. Ao contrário do *labor* e do *trabalho*, que podem ser realizados de forma mais individualizada e frequentemente visam à sobrevivência ou à produção de artefatos, a ação é essencialmente relacional e ocorre dentro da esfera pública, onde os indivíduos interagem e deliberam em conjunto.

A ação é fundamental para a vida política do ser humano, pois é por meio dela que os indivíduos manifestam sua liberdade e participam ativamente na formação e transformação das estruturas sociais e políticas. Em um contexto plural, onde diferentes pontos de vista e experiências coexistem, a ação permite que os cidadãos

---

[150] ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007, p.52-53.
[151] SEVERO, Maria Lúcia et al. A Condição Humana: Relendo Hannah Arendt. **Seminário de Filosofia e Sociedade**, v. 1, n. 1, 2017, p.4-5. Disponível em: http://periodicos.unesc.net/filosofia/article/view/3554. Acesso em: 13 abr. 2021.
[152] ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007, p. 188-193.

se engajem no debate público, influenciem a tomada de decisões e contribuam para a criação de uma narrativa coletiva. Dessa forma, a ação não só define a prática política, mas também reforça a necessidade de um espaço público dinâmico e inclusivo, onde a diversidade de perspectivas possa ser expressa e considerada. A importância da ação reside, portanto, em sua capacidade de fomentar a participação ativa e a deliberação democrática, elementos essenciais para a vitalidade e a legitimidade da vida política.

> Arendt [...] dá à ação um papel relevante na condição humana. Por meio dela o homem é capaz de se distinguir, ao invés de permanecer apenas diferente. Essa distinção é expressa pelo discurso na ação. Ação e discurso permitem que os seres humanos se manifestem uns aos outros enquanto homens. Essa manifestação supera a existência corpórea e está atrelada à iniciativa. Prescindir dela significa abster-se da própria humanidade.
> Agir, no sentido mais geral do termo, significa tomar iniciativa. Pela ação, faz-se o inesperado, o infinitamente improvável. Isso é possível porque o homem é singular, de forma que a cada nascimento surge algo singularmente novo. A ação e o discurso ocorrem entre os homens, em meio a interesses específicos, que variam de grupo para grupo, de modo que a maior parte das palavras e atos, além de revelar o agente que fala e age, refere-se a alguma realidade mundana e objetiva.[153]

O ser humano só transcende o estado de dependência de suas necessidades biológicas e laborativas – representadas pelo *labor* e pelo *trabalho* – quando engaja-se na *ação*. Através da ação, o indivíduo se integra à esfera pública, onde sua verdadeira identidade e potencialidade se manifestam[154]. Para Hannah Arendt, a ação é sinônimo de liberdade, e a liberdade só é plenamente exercida no espaço público[155]. A ação, nesse contexto, não apenas permite a participação ativa na vida política, mas também revela a autenticidade e a singularidade do ser humano.

No entanto, o crescente processo de apolitização tem levado à diminuição da prática da ação e, consequentemente, à redução do espaço público. Isso cria um cenário em que o *animal laborans* – o ser humano preso às suas necessidades básicas e ao trabalho produtivo – predomina sobre o *zōon politikon*[156], o ser humano

---

[153] PINTO, Vera Lucia Xavier *et al.* Labor, trabalho e ação: elementos pertinentes aos conceitos arendtianos em relatos autobiográficos de trabalhadores do setor de transportes. **Saúde e Sociedade**, v. 23, n. 4, p. 1296-1297, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v23n4/0104-1290-sausoc-23-4-1288.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.
[154] ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007, p.188-193.
[155] *Id.*
[156] *Id.*

como agente político. Esse desequilíbrio contribui para a reificação e alienação coletiva, abrindo espaço para a banalização do mal[157].

Em 1961, Hannah Arendt viajou a Jerusalém como correspondente do jornal *New Yorker* para acompanhar o julgamento de Adolf Eichmann, um tenente-coronel da Alemanha Nazista responsável pela logística da deportação em massa dos judeus para os campos de extermínio, e um dos principais arquitetos do Holocausto. O julgamento de Eichmann levou à elaboração de sua obra *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. O conceito de banalidade do mal desenvolvido por Arendt surgiu como a culminância de uma análise que ela já havia iniciado em *Origens do Totalitarismo* e aprofundado em *A Condição Humana*. Este conceito ilustra como a alienação humana e a perda do engajamento político podem levar à emergência de formas extremas de mal, caracterizando uma perigosa desconexão entre ação política e responsabilidade moral.

A captura de Adolf Eichmann demandou uma operação elaborada pelo serviço secreto israelense, o Mossad, na Argentina. Quando Eichmann foi julgado em Jerusalém, em 1961, havia uma expectativa generalizada de que ele representasse a encarnação da crueldade extrema associada ao Holocausto. No entanto, o julgamento revelou uma realidade surpreendente: Eichmann se apresentava como um indivíduo aparentemente comum.

Em sua obra *Eichmann em Jerusalém: Um Relato sobre a Banalidade do Mal*, Hannah Arendt investigou o julgamento de Eichmann com o objetivo de compreender os mecanismos que levaram indivíduos como ele a cometer as atrocidades do Holocausto. Arendt propôs uma abordagem inovadora para o conceito de mal, desafiando a perspectiva tradicional que o tratava como algo incompreensível e imutável. Em vez de tratar o mal como um fenômeno insondável, Arendt buscou compreendê-lo em termos mais cotidianos e humanos, desafiando a ideia de que o mal é algo tão extraordinário que escapa à compreensão[158].

---

[157] *Id.* **Eichmann em Jerusalém:** um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

[158] BRAGA, Karol. Hannah Arendt e o conceito de banalidade do mal. **Medium**. Disponível em: https://medium.com/@sheborg/hannah-arendt-e-o-conceito-de-banalidade-do-mal-4d16324469d5. Acesso em: 23 mar. 2021.

> Eichmann foi um dos responsáveis pelo transporte dos prisioneiros judeus para os campos de concentração. Ele cuidava da logística que levaria milhões de pessoas aos mais diversos tipos de torturas e à morte. Porém, ele via sua função como sendo apenas parte do sistema, como se estivesse meramente cumprindo ordens, executando corretamente suas tarefas, sem levar em consideração o que realmente significava sua parte no esquema nazista. Ele era um de muitos do mesmo tipo, indiferente ao sofrimento alheio, com uma frieza e uma incapacidade de comiseração.[159]

Arendt caracteriza Eichmann como alguém que, apesar de não ter limitações cognitivas evidentes, não conseguia compreender plenamente a gravidade de suas ações e demonstrava uma total falta de capacidade empática, incapaz de se colocar no lugar dos outros[160]. O problema de Eichmann não decorreu de uma deficiência intelectual, mas de sua internalização da crença de que suas ações eram corretas e conforme as leis vigentes, sem questionar sua moralidade. Assim, Eichmann tornou-se um dos maiores perpetradores de crimes do Holocausto, agindo sob a convicção de que estava simplesmente cumprindo seu dever[161].

> O problema com Eichmann era exatamente que muitos eram como ele, e muitos não eram nem pervertidos, nem sádicos, mas eram e ainda são terrível e assustadoramente normais. Do ponto de vista de nossas instituições e de nossos padrões morais de julgamento, essa normalidade era muito mais apavorante do que todas as atrocidades juntas, pois implicava que – como foi dito insistentemente em Nuremberg pelos acusados e seus advogados – esse era um tipo novo de criminoso, efetivamente *hostis generis humani*, que comete seus crimes em circunstâncias que tornam praticamente impossível para ele saber ou sentir que está agindo de modo errado.[162]

Arendt argumenta que uma das principais atrocidades cometidas pelo regime nazista foi a desumanização sistemática dos indivíduos, que resultou na incapacidade de sentir compaixão pelo próximo[163].

> Quanto mais se ouvia Eichmann, mais óbvio ficava que sua incapacidade de falar estava intimamente relacionada com sua incapacidade de *pensar,* ou seja, de pensar do ponto de vista de outra pessoa. Não era possível nenhuma comunicação com ele, não porque mentia, mas porque se cercava do mais confiável de todos os guarda-costas contra as palavras e a presença de outros, e portanto contra a realidade enquanto tal.[164]

---

[159] *Id*., n.p.
[160] ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém:** um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p.299.
[161] *Id.*
[162] *Id.*
[163] BRAGA, Karol. Hannah Arendt e o conceito de banalidade do mal. **Medium**. Disponível em: https://medium.com/@sheborg/hannah-arendt-e-o-conceito-de-banalidade-do-mal-4d16324469d5. Acesso em: 23 mar. 2021.
[164] ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém:** um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p.62.

O mal perpetrado tornou-se uma prática comum, de tal forma que perdeu a capacidade de gerar indignação. Esse fenômeno de banalização do mal não se restringiu apenas aos nazistas, mas também ao povo alemão em geral, que demonstrou uma indiferença alarmante em relação ao sofrimento das vítimas.

> A atitude do povo alemão quanto a seu próprio passado [...] não poderia ter sido demonstrada com mais clareza: as pessoas não se importavam com o rumo dos acontecimentos e não se incomodavam com a presença de assassinos à solta no país, uma vez que nenhuma delas iria cometer assassinato por sua própria vontade [...].[165]

A ideologia nazista não apenas promoveu a omissão em relação à vida alheia, mas também inverteu a relação entre o mal e o bem, com muitos como Eichmann seguindo cegamente as leis impostas sem refletir sobre as consequências morais de suas ações[166]. Arendt, ao caracterizar o mal como banal, não pretendeu apenas demonstrar que pessoas comuns podem cometer atrocidades, mas também deslocar o mal do plano do intangível. Em vez de ser uma característica inerente e inalterável, o mal está intimamente relacionado à ação e à liberdade de escolha dos indivíduos[167]. Conforme explica Susan Neiman[168], Arendt vê o mal não como uma característica intrínseca, mas como um fenômeno emergente das escolhas humanas e das estruturas sociais, destacando a importância da reflexão crítica e da responsabilidade moral na prevenção de tais atrocidades.

> Chamar o mal de banal é fazer retórica moral; é uma maneira de desarmar o poder que torna atraente o fruto proibido. Desde que Sade se tornou apresentável, a inclinação para estetizar o mal cresceu. Até mesmo Camus via a tendência de Sade a abraçar o mal como uma compreensível revolta contra Deus. Se o Criador ordena que façamos o bem enquanto ele próprio produz o mal, não seria melhor rejeitar o bem em si? Camus nunca chegou realmente a recomendar tal solução, mas via a estetização do mal como uma maneira de responder ao absurdo. Uma vez que o mal se torna estético, não está longe de se tornar glamouroso. Por esse motivo, Arendt pensava que o gnosticismo seria a mais perigosa, atraente e difundida heresia do futuro. E, nesse sentido, buscava descrições do mal que resistissem à tentação de lhe atribuir “grandeza satânica”, pois tais impulsos são ao mesmo tempo pueris e perigosos. O tom irônico que ela utilizou com Eichmann era totalmente calculado. É um tom que cria distância em lugar de desejo. “Como Brecht, Arendt argumentava que a comédia mina o mal de forma mais eficaz do que a tragédia. O diabólico pode ser ambíguo; o ridículo, não. Chamar o mal de

---

[165] *Ibid.,* p.27.
[166] BRAGA, Karol. Hannah Arendt e o conceito de banalidade do mal. **Medium**. Disponível em: https://medium.com/@sheborg/hannah-arendt-e-o-conceito-de-banalidade-do-mal-4d16324469d5. Acesso em: 23 mar. 2021.
[167] *Id.*
[168] NEIMAN, Susan. **O mal no pensamento moderno:** uma história alternativa. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003, p.544-547

> banal é chamá-lo de maçante. E, se o mal é maçante, seu poder de atração será limitado. Um fungo, afinal, raramente é erótico [...].
> Chamar o mal de banal é oferecer não uma definição dele, mas sim uma teodicéia. Pois isso quer dizer que as origens do mal não são misteriosas nem profundas, mas estão inteiramente a nosso alcance. Sendo assim, elas não infectam o mundo com uma profundidade capaz de nos fazer perder as esperanças no mundo em si. Como um fungo, podem devastar a realidade destruindo sua superfície. Suas raízes, entretanto, são rasas o bastante para poder ser arrancadas.
> Afirmar que o mal é compreensível de modo geral não é afirmar que qualquer exemplo seu seja transparente. É, isso sim, negar que as forças sobrenaturais, divinas ou demoníacas, sejam necessárias para explicá-lo. É também dizer que, embora os processos naturais sejam responsáveis por ele, os processos naturais também podem ser usados para evitá-lo. Nisso o projeto de Arendt é herdeiro daquele de Rousseau. Ao fornecer uma estrutura que mostra como os maiores crimes podem ser perpetrados por homens sem nenhuma das marcas do criminoso, Eichmann em Jerusalém argumentou que o mal não é uma ameaça à razão em si. Crimes como os de Eichmann dependem, isso sim, do descaso, da recusa de usar a razão como deveríamos.[169]

A análise dos conceitos de *vita activa* e de *ação* em Hannah Arendt, junto à sua exploração do fenômeno da banalidade do mal, revela como a erosão da esfera pública e a predominância do *animal laborans* contribuem para a desumanização e a alienação coletiva. Arendt ilustra como a apolitização e a reificação das atividades humanas podem criar condições que favorecem a manifestação do mal em sua forma mais insidiosa e banal, comprometendo o exercício pleno da cidadania. A perda do engajamento ativo e o enfraquecimento da participação pública limitam a capacidade dos indivíduos de exercerem seu papel como cidadãos críticos e participativos, essencial para a vitalidade democrática.

Para aprofundar a compreensão dos mecanismos que afetam a cidadania e o comportamento coletivo, é essencial explorar outras perspectivas teóricas que abordam fenômenos semelhantes. O próximo tópico se propõe a comparar as ideias de Arendt com as de Gustave Le Bon, particularmente sua teoria sobre a desindividualização em contextos de massa. Esta análise comparativa permitirá uma investigação mais abrangente dos mecanismos psicológicos e sociais que influenciam a formação de comportamentos de massa, a diluição da responsabilidade individual e o impacto sobre a cidadania. Através dessa perspectiva analítica, será possível

[169] NEIMAN, Susan. **O mal no pensamento moderno:** uma história alternativa. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003, p.544-547

entender melhor como a desindividualização e a banalidade do mal afetam a participação cívica e a integridade das instituições democráticas[170].

2.2.2 Entre a Desindividualização de Gustave Le Bon e a Banalidade do Mal de Hannah Arendt: Uma Perspectiva Analítica

Gustave Le Bon, em sua obra *The Crowd: A Study of the Popular Mind* (traduzida para o português como *A Psicologia das Multidões*), busca analisar o fenômeno pelo qual os indivíduos, ao se inserirem em um grupo, transformam seu comportamento para se adequar às normas e à ética coletiva. Le Bon argumenta que esse processo não é fruto de uma escolha consciente, mas resulta da influência de uma "mente grupal" que opera de maneira autônoma[171]. A multidão, nesse contexto, não pode ser entendida simplesmente como a soma dos comportamentos individuais; ela se configura como uma entidade independente que transmuta e molda as ações dos indivíduos[172].

O conceito de desindividualização, conforme abordado por Le Bon, refere-se à perda da autoconsciência que ocorre quando o comportamento é dominado pela mentalidade coletiva da multidão[173]. Este fenômeno implica uma dissolução da responsabilidade pessoal, levando a um comportamento grupal que frequentemente assume características primitivas e hedonistas. Le Bon sugere que, na presença de uma multidão, os indivíduos são absorvidos pela mentalidade do grupo, resultando em uma tendência para ações que podem variar entre o "generoso e o cruel, o heroico e o pusilânime" [174].

---

[170] Cumpre esclarecer que a aproximação entre Gustave Le Bon e Hannah Arendt não implica homogeneização de seus pressupostos teóricos nem convergência metodológica ampla. Trata-se de um diálogo pontual, restrito à análise crítica dos processos de massificação e de supressão do pensamento reflexivo, fenômenos que, embora interpretados de maneira distinta por cada autor, produzem efeitos convergentes sobre a desindividualização do sujeito e o enfraquecimento da responsabilidade política.

[171] LE BON, Gustave. **Psicologia das multidões.** Trad. Ivone Moura Delraux. Coleção Pensadores. Lisboa: Edições Roger Delraux, 1980.

[172] *Id.*

[173] *Id.*

[174] *Ibid.,* p.17.

Além disso, Le Bon explora como as emoções coletivas e o senso de anonimato dentro da multidão podem exacerbar esses comportamentos extremos. A falta de responsabilidade individual e o efeito de contagio emocional facilitam a expressão de impulsos e desejos que, em situações normais, seriam moderados pela autoconsciência e pelo controle pessoal. Assim, a dinâmica da multidão pode levar a uma intensificação das ações e das reações, revelando uma faceta mais visceral e imprevisível da psicologia humana.

A análise de Le Bon oferece uma perspectiva crítica sobre como as estruturas grupais podem influenciar o comportamento individual de maneira significativa, demonstrando que a interação social em contextos de massa pode resultar em comportamentos que são radicalmente diferentes daqueles observados em situações mais individuais e controladas. A compreensão dessa dinâmica é fundamental para a análise de fenômenos sociais e políticos, proporcionando uma base teórica para investigar como a mentalidade coletiva pode impactar e moldar ações em grande escala.

> Só pelo fato de pertencer a uma multidão, o homem desce vários graus na escala da civilização. Isolado seria talvez um indivíduo culto; em multidão é um ser instintivo, por consequência, um bárbaro. Possui a espontaneidade, a violência, a ferocidade e também o entusiasmo e o heroísmo dos seres primitivos e a eles se assemelha ainda pela facilidade com que se deixa impressionar pelas palavras e pelas imagens e se deixa arrastar a atos contrários aos seus interesses mais elementares. O indivíduo em multidão é um grão de areia no meio de outros grãos que o vento arrasta a seu bel-prazer.[175]

Nesse contexto, torna-se crucial compreender que o indivíduo inserido em um grupo e, portanto, sujeito ao processo de desindividualização oriundo da mentalidade grupal, tende a tornar-se muito mais propenso a banalizar comportamentos moralmente questionáveis, aderindo à ética do grupo em uma forma de comportamento coletivo ou "em manada". A desresponsabilização, resultante da falsa percepção de anonimato, desempenha um papel significativo nesse fenômeno. Quando o indivíduo deixa de se perceber como um ser único e passa a se ver apenas como parte integrante de um grupo, essa mudança de perspectiva contribui para a banalização do mal. Assim, o comportamento maligno deixa de ser um conceito abstrato e distante, para se manifestar como uma prática cotidiana, normalizada e

[175] *Ibid.,* p.15.

aceita entre pessoas comuns. Consequentemente, os indivíduos começam a conviver com essa realidade cruel de maneira quase indiferente, incapazes de se indignar ou de reconhecer a gravidade das suas ações e das ações do grupo.

A questão que se coloca, portanto, é como desconstruir esse processo e se seria possível evitar a banalização do mal. O próximo tópico buscará explorar essas questões com base nas contribuições de Hannah Arendt sobre o tema. A análise arendtiana oferece uma perspectiva crítica e aprofundada sobre como a banalização do mal pode ser compreendida e combatida, fornecendo lastros compreensivos essenciais enfrentar a normalização de práticas moralmente reprováveis no contexto grupal. A obra de Arendt pode fornecer respostas e estratégias para reverter a tendência à desresponsabilização e promover uma maior consciência crítica, tanto a nível individual quanto coletivo.

Para enfrentar a banalização do mal e restaurar o senso crítico individual, é essencial considerar a emancipação do pensamento como uma abordagem fundamental. A capacidade de questionar e refletir sobre as normas e práticas do grupo pode atuar como um poderoso contraponto à conformidade cega e à desresponsabilização. A emancipação do pensamento envolve o desenvolvimento de uma consciência crítica que desafia a normalização de comportamentos prejudiciais e promove uma visão ética independente. No próximo tópico, explorar-se-á como a emancipação do pensamento pode servir como um antídoto contra a banalização do mal, analisando estratégias e abordagens que visam fortalecer a autonomia intelectual e moral dos indivíduos em face das pressões grupais. A análise abordará como o fortalecimento da capacidade crítica pode contribuir para a construção de uma sociedade mais reflexiva e ética, resistente à erosão dos valores morais fundamentais.

2.2.3 A emancipação do pensamento como contraponto à banalização do mal

Hannah Arendt, em seu ensaio *Pensamento e Considerações Morais*, motivada pelo julgamento de Adolf Eichmann em Jerusalém, explora se a capacidade de realizar

julgamentos morais está intrinsicamente ligada à faculdade de pensar[176]. Arendt argumenta que a habilidade de pensar criticamente e refletir sobre as próprias ações é fundamental para a capacidade de fazer avaliações morais significativas. Esta reflexão é parte integrante de sua obra *A Vida do Espírito*, na qual Arendt dedica uma análise aprofundada à natureza do pensamento e seus impactos éticos e morais. Em *A Vida do Espírito*, Arendt investiga como o ato de pensar – entendido como uma forma de diálogo interno e autoconsciência – pode influenciar a tomada de decisões morais e a resistência a práticas moralmente reprováveis. Ao explorar a interconexão entre pensamento crítico e responsabilidade moral, Arendt oferece uma perspectiva crucial sobre como a capacidade de refletir pode servir como um mecanismo de proteção contra a banalização do mal e a conformidade irracional.

> Minha preocupação com as atividades espirituais tem origem em duas fontes bastante distintas. O impulso imediato derivou do fato de eu ter assistido ao julgamento de Eichmann em Jerusalém. Em meu relato, mencionei a "banalidade do mal". Por trás desta expressão não procurei sustentar nenhuma tese ou doutrina, muito embora estivesse vagamente consciente de que ela se opunha à nossa tradição de pensamento – literário, teológico ou filosófico – sobre o fenômeno do mal. [...] "O que me deixou aturdida foi que a conspícua superficialidade do agente tomava impossível retraçar o mal incontestável de seus atos, em suas raízes ou motivos, em quaisquer níveis mais profundos. Os atos eram monstruosos, mas o agente – ao menos aquele que estava agora em julgamento – era bastante comum, banal, e não demoníaco ou monstruoso. Nele não se encontrava sinal de firmes convicções ideológicas ou de motivações especificamente más, e a única característica notória que se podia perceber tanto em seu comportamento anterior quanto durante o próprio julgamento e o sumário de culpa que o antecedeu era algo de inteiramente negativo: não era estupidez, mas irreflexão. [...]
> Foi essa ausência de pensamento – uma experiência tão comum em nossa vida cotidiana, em que dificilmente temos tempo e muito menos desejo de parar e pensar – que despertou meu interesse. Será o fazer-o-mal (pecados por ação e omissão) possível não apenas na ausência de "motivos torpes" (como a lei os denomina), mas de quaisquer outros motivos, na ausência de qualquer estímulo particular ao interesse ou à volição? Será que a maldade – como quer que se defina este estar "determinado a ser vilão" – não é uma condição necessária para o fazer-o-mal? Será possível que o problema do bem e do mal, o problema de nossa faculdade para distinguir o que é certo do que é errado, esteja conectado com nossa faculdade de pensar?[177]

Hannah Arendt sustenta que uma das formas mais eficazes de prevenir a banalização do mal é fortalecer a faculdade que define a humanidade e a distingue das demais espécies: a capacidade de pensar[178]. Para Arendt, a capacidade de

---

[176] ARENDT, Hannah. Pensamento e considerações morais. *In:* ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p.226-257.
[177] *Id.* **A vida do espírito:** o pensar, o querer, o julgar. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, p.20-22.
[178] *Id.*

pensar – entendida como o ato de raciocinar e refletir criticamente – está intrinsicamente ligada ao campo da ação pública, manifestando-se no espaço político e, assim, sustentando a política enquanto expressão de liberdade[179]. Ela argumenta que o fortalecimento do pensamento crítico e analítico é crucial para que os indivíduos se tornem menos suscetíveis à alienação e, portanto, menos vulneráveis à conformidade dentro dos grupos.

Em sua obra *Origens do Totalitarismo*, Arendt esclarece que duas características predominantes na sociedade de massas contribuem significativamente para a alienação do indivíduo: a superficialidade e a superfluidade. A superficialidade refere-se à falta de profundidade nas relações e na compreensão dos fenômenos sociais, enquanto a superfluidade denota a perda do sentido de relevância e importância das ações individuais. Essas características não apenas enfraquecem a capacidade crítica dos indivíduos, mas também facilitam a aceitação acrítica das normas do grupo, contribuindo para a banalização do mal. Portanto, a promoção de um pensamento mais profundo e reflexivo é essencial para contrabalançar esses fatores e reforçar a autonomia moral e política dos indivíduos na sociedade.

> A tentativa totalitária de tornar supérfluos os homens reflete a sensação de superfluidade das massas modernas numa terra superpovoada. O mundo dos agonizantes, no qual os homens aprendem que são supérfluos através de um modo de vida em que o castigo nada tem a ver com o crime, em que a exploração é praticada sem lucro, e em que o trabalho é realizado sem proveito, é um lugar onde a insensatez é diariamente renovada. [...].
> [...] grandes massas de pessoas constantemente se tornam supérfluas se continuamos a pensar em nosso mundo em termos utilitários. Os acontecimentos políticos, sociais e econômicos de toda parte conspiram silenciosamente com os instrumentos totalitários inventados para tornar os homens supérfluos.[180]

Dessa forma, o processo de retorno a si mesmo *(self*) por meio da reflexão crítica emerge como um imperativo para a preservação e aprofundamento da liberdade humana. Esse retorno envolve a prática contínua de questionamento e análise, permitindo que os indivíduos desenvolvam uma compreensão mais profunda e autêntica de si mesmos e do mundo ao seu redor. A reflexão crítica não apenas promove a autonomia intelectual, mas também fortalece a capacidade de resistir às pressões conformistas e às dinâmicas opressivas que podem ameaçar a liberdade

---

[179] *Ibid.,* p.98-107.
[180] *Id.* **Origens do Totalitarismo:** Antissemitismo, imperialismo e totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p.500-503.

pessoal e coletiva. Ao cultivar uma atitude reflexiva, os indivíduos podem desafiar as normas e valores predominantes, engajando-se ativamente na construção de uma sociedade que valorize a liberdade e a responsabilidade moral. Portanto, a reflexão crítica não é apenas um exercício de pensamento individual, mas um componente essencial para a manutenção de uma esfera pública vibrante e livre, onde o debate e a diversidade de perspectivas são fundamentais para a saúde democrática e a justiça social.

> Inicialmente, Arendt [...] acata a concepção metafísica de que o pensamento é uma saída e não subterfúgio do mundo. No entanto, para ela, isso nada teria a ver com fuga do mundo e dos seus problemas, até porque esse tipo de interpretação entraria em contradição com as suas concepções em filosofia política [...]. Essa saída do mundo seria, então, a capacidade de romper com o cotidiano, uma descontinuidade própria da vida humana, uma parada, uma *re*-flexão, o ato de voltar-se sobre os acontecimentos a fim de dar significados a eles. E é isso que Eichmann não tinha; ele vivia num mundo de contínuos clichês. A atividade de pensar significa rompimento com o mundo, mas não é trocar esse mundo por um melhor, mais puro ou mais profundo [...], como erroneamente indicou a tradição metafísica.
>
> Apesar de romper com a tradição, principalmente quando ela dá um estatuto ontológico ao mundo invisível, Arendt [...] reconhece que os metafísicos descobriram algo muito importante: pensar é estar fora do mundo. Essa retirada é uma distração total. É como se a experiência do pensamento se originasse numa sensação de estranhamento, principalmente com as coisas mais cotidianas.
>
> Se, como Eichmann, homens e mulheres em tempos sombrios experimentam o fracasso moral e se esse fracasso se relaciona com a incapacidade de pensar, com a incapacidade de retirar-se do mundo e significá-lo, então poderíamos agora perguntar: Poderia a educação ser propícia ao pensamento enquanto estranhamento das coisas cotidianas? Se o que está em crise é a maneira como tradicionalmente pensamos e não a nossa capacidade de pensar, então é provável que haja um tipo de educação que seja possível na perspectiva do rompimento e da significação?[181]

É crucial enfatizar que, para Hannah Arendt, a faculdade de pensar não reside no domínio da passividade, mas, ao contrário, está intrinsecamente vinculada ao campo da ação. Arendt argumenta que o pensamento só se concretiza plenamente quando é exercido no contexto da ação, o que pressupõe a compreensão e a valorização da pluralidade. A pluralidade, para Arendt, é um conceito essencial para a manifestação efetiva da ação no espaço público, pois permite a expressão e a interação de diversas perspectivas e experiências.

---

[181] ANDRADE, Marcelo. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, 2010, p.121. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ByLpxkpQTJk4LGSR4SgHhVr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 abr. 2021.

Nesse contexto, a faculdade de pensar, a ação e a pluralidade formam um tríade fundamental para o exercício da liberdade humana, tanto em sua dimensão coletiva quanto singular. A reflexão crítica não se limita a uma atividade interna, mas se realiza plenamente através da participação ativa no espaço público, onde a pluralidade de pontos de vista enriquece o debate e contribui para a construção de uma sociedade mais democrática e justa. Portanto, a capacidade de pensar é indissociável da ação e da pluralidade, e somente através da integração desses elementos os indivíduos podem exercer sua liberdade de maneira plena e autêntica, contribuindo para um espaço público que valorize a diversidade e promova o diálogo construtivo.

Dessa forma, o pensar, aliado à ação e à pluralidade, é essencial para a construção de uma sociedade que valorize a liberdade e a justiça. No entanto, essa construção não se dá de forma automática; é necessária a participação ativa dos cidadãos. A cidadania ativa envolve não apenas o exercício de direitos e deveres, mas também a capacidade de influenciar decisões e transformar a realidade social através do engajamento coletivo e da participação democrática. A cidadania ativa é, portanto, um reflexo direto da capacidade de pensar criticamente e agir coletivamente no espaço público.

Acrescente-se, por fim, que uma educação emancipadora é fundamental para que se cultue a faculdade do pensar, como uma forma de se fortalecer a ética, a alteridade, a pluralidade e os direitos humanos. Como afirma Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”[182]. A prática da cidadania ativa requer uma educação emancipadora que, conforme Paulo Freire, promova a conscientização e a capacidade crítica dos indivíduos. A partir dessa perspectiva, a educação não é apenas um meio de transmitir conhecimentos, mas uma ferramenta de transformação social que fortalece a ética, a alteridade e a pluralidade. Essa abordagem educativa é crucial para a formação de cidadãos que possam exercer plenamente sua liberdade e participar de maneira efetiva na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

[182] FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, p. 269.

Ao explorar o papel da cidadania ativa, depara-se com a importância do constitucionalismo na estruturação e manutenção das sociedades democráticas contemporâneas. O movimento constitucionalista, com suas raízes históricas, filosóficas e sociais, busca precisamente estabelecer um quadro legal e institucional que assegure os direitos e liberdades dos cidadãos. O constitucionalismo é um processo dialógico que envolve a interação contínua entre o Estado e a sociedade, garantindo que as leis e instituições reflitam e protejam os valores e aspirações da população.

Assim, no próximo tópico, aprofundar-se-á a compreensão do percurso histórico, filosófico e social do movimento constitucionalista. Analisar-se-á como este movimento tem evoluído ao longo do tempo e como ele se manifesta de forma dialógica, integrando diferentes perspectivas e experiências para construir um sistema jurídico que promove a justiça e a igualdade. Compreender o desenvolvimento do constitucionalismo é fundamental para apreciar a importância de uma cidadania ativa e informada, capaz de engajar-se criticamente nas questões que moldam as sociedades.

2.3 O CONSTITUCIONALISMO E SUAS HISTÓRIAS

O fenômeno do constitucionalismo, enquanto estrutura jurídico-política, caracteriza-se pela imposição de limites ao poder estatal por meio de um arcabouço normativo que consagra direitos fundamentais e estabelece a organização institucional do governo. A trajetória histórica desse conceito revela um entrelaçamento intrínseco entre transformações sociais, políticas e culturais que configuram as sociedades contemporâneas. A constituição, portanto, transcende sua função meramente normativa, configurando-se como um reflexo das aspirações e valores que permeiam um contexto sociopolítico específico.

A gênese do constitucionalismo está profundamente enraizada nas lutas históricas pela afirmação de direitos e liberdades, cujas origens remontam à formação do Estado Moderno até os debates contemporâneos acerca da democracia e da justiça social. A cidadania, intrinsecamente ligada a esse contexto, emerge como um

conceito que não apenas delimita a condição de pertencimento a uma comunidade política, mas também implica a responsabilização do Estado na proteção dos direitos civis, políticos e sociais dos indivíduos. A análise dos antecedentes históricos do constitucionalismo é, portanto, essencial para uma compreensão aprofundada das correntes de pensamento que fundamentaram a estruturação do Estado Moderno e a salvaguarda dos direitos dos cidadãos.

No âmbito dessa análise, a identificação dos eventos históricos que delinearam a evolução do constitucionalismo permite um exame crítico das ideias que o sustentam, bem como uma reflexão sobre os desafios que emergem ao longo do tempo, especialmente à luz de crises políticas e sociais que demandam novas interpretações e adaptações das normas constitucionais. Dessa forma, a investigação sobre os antecedentes do constitucionalismo destaca momentos significativos que influenciaram sua evolução e contribuíram para a formação das constituições contemporâneas, ressaltando a importância da cidadania como um elemento central na dinâmica entre o Estado e os indivíduos.

A classificação das fases ou períodos do constitucionalismo é objeto de divergência doutrinária entre os estudiosos do tema. Autores como Hans Kelsen, em sua obra *Teoria Geral do Direito e do Estado*, e John Gilissen, em *Introdução Histórica ao Direito*, discutem a existência de um constitucionalismo antigo, identificando elementos constitucionais em sociedades pré-modernas, como a Grécia Antiga e a Roma Republicana. Kelsen argumenta que esses sistemas jurídicos já possuíam normas fundamentais que organizavam o poder político e garantiam direitos, embora não fossem constituições no sentido moderno[183]. Gilissen, por sua vez, vê essas práticas como precursores das constituições modernas, destacando a importância de compreender suas contribuições para o desenvolvimento do constitucionalismo[184].

Por outro lado, juristas como Ferdinand Lassalle, em *O que é uma Constituição?*, e Maurice Duverger, em *Instituições Políticas e Direito Constitucional*, sustentam que os elementos encontrados nas sociedades pré-modernas não devem ser classificados como constitucionalismo, mas como antecedentes históricos.

---

[183] KELSEN, Hans. **Teoria Geral do Direito e do Estado.** Tradução de Francisco Weidmann. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
[184] GILISSEN, John. **Introdução histórica ao direito.** Tradução de António Manuel Hespanha e Manuel Macaísta Malheiros. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

Lassalle defende que a constituição, como instrumento jurídico-político, é uma criação do Estado Moderno, surgindo como resposta às demandas de limitação do poder e garantia dos direitos individuais[185]. Duverger corrobora essa visão, argumentando que as constituições modernas representam uma ruptura com os modelos anteriores, estabelecendo um novo paradigma de organização política e jurídica[186].

Em Portugal, autores como Jorge Miranda, em *Manual de Direito Constitucional,* e Gomes Canotilho, em *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*, também discutem essas classificações. Jorge Miranda aborda a evolução do constitucionalismo destacando a transição dos modelos antigos para as constituições modernas, enfatizando que o constitucionalismo moderno é essencial para o fortalecimento do Estado de Direito e a garantia das liberdades fundamentais[187]. Ele escreve: "O constitucionalismo antigo pode ser visto como um conjunto de práticas e princípios que, embora importantes, não alcançam a complexidade e a sistematização das constituições modernas"[188].

Gomes Canotilho, em sua análise, ressalta a complexidade e a multifacetada evolução do constitucionalismo, questionando a rigidez das classificações tradicionais[189]. Ele propõe uma visão mais dinâmica que considera as transformações sociais e políticas, sugerindo que o constitucionalismo deve ser entendido como um processo contínuo de adaptação e inovação[190]. Canotilho afirma: "O constitucionalismo não é uma entidade estática, mas um fenômeno em constante evolução, refletindo as mudanças nas relações de poder e nas demandas sociais"[191].

Nesse sentido, o presente trabalho opta por adotar as seguintes fases ou períodos: antecedentes históricos, que incluem os elementos constitucionais pré-modernos como contribuições significativas para a formação do constitucionalismo; constitucionalismo clássico, que marca o surgimento das primeiras constituições

---

[185] LASSALLE, Ferdinand. **O que é uma Constituição?.** Tradução de João Baptista de Macedo. São Paulo: Editora Martim Fontes, 2006.
[186] DUVERGER, Maurice. **Instituições Políticas e Direito Constitucional.** Tradução de Fátima de Souza. São Paulo: Editora Saraiva, 2003.
[187] MIRANDA, Jorge**. Manual de Direito Constitucional.** 9. ed. Coimbra: Almedina, 2012.
[188] *Ibid.,* p.38.
[189] CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição.** 6. ed. Coimbra: Almedina, 2013**.**
[190] *Id.*
[191] *Ibid.,* p.25.

modernas no final do século XVIII; constitucionalismo social, que se desenvolve a partir do século XX com a incorporação de direitos sociais e econômicos; neoconstitucionalismo, caracterizado pela valorização da interpretação constitucional e dos direitos fundamentais; e constitucionalismo dialógico, que enfatiza a interação entre diferentes esferas do poder e a participação democrática na construção e aplicação do direito constitucional. Dentro da vertente dialógica, este trabalho aprofundar-se-á na contribuição de Peter Häberle, que defende a constituição como um fenômeno cultural, devendo ser, portanto, um processo de comunicação contínua entre o Estado e a sociedade, promovendo um diálogo inclusivo e participativo na interpretação e aplicação das normas constitucionais.

2.3.1 Antecedentes históricos do constitucionalismo

Os antecedentes históricos do constitucionalismo, frequentemente chamados de "constitucionalismo antigo", refletem um desenvolvimento complexo e multifacetado das práticas jurídicas e políticas que, embora não correspondam totalmente às constituições modernas, desempenharam papéis cruciais na formação dos princípios constitucionais. Esses antecedentes abrangem desde as civilizações antigas até as práticas políticas medievais, com importantes contribuições de estudiosos contemporâneos que ajudam a iluminar a evolução dessas práticas.

Na Grécia Antiga, as reformas legislativas de figuras como Sólon e Drácon foram fundamentais para o desenvolvimento das práticas jurídicas e políticas que influenciaram o constitucionalismo. Sólon, um legislador ateniense ativo no início do século VI a.C., implementou reformas que buscavam aliviar as tensões sociais e promover um sistema jurídico mais inclusivo. Mogens Herman Hansen, em *La démocratie athénienne à l'époque de Démosthène,* observa que as reformas de Sólon introduziram um sistema mais acessível de governança e justiça, refletindo princípios que anteciparam elementos do constitucionalismo moderno, como a limitação do poder e a proteção dos direitos dos cidadãos[192]. As reformas incluíam a redistribuição

[192] HANSEN, Mogens Herman. **La démocratie athénienne à l'époque de Démosthène.** Paris: Les Belles Lettres, 1993, p.95.

de terras e a criação de tribunais populares, estabelecendo um modelo inicial de governança que influenciaria os sistemas constitucionais posteriores.

A Constituição de Drácon[193], elaborada em 621 a.C., também é relevante nesse contexto. Drácon codificou as leis atenienses, que eram anteriormente orais e arbitrárias, e suas leis foram notórias pela severidade. Barry Nicholas, em *An Introduction to Roman Law*, destaca que a codificação das leis por Drácon representou um avanço na formalização das normas jurídicas, embora com características que diferem das constituições modernas[194]. A formalização legal de Drácon foi um passo importante na criação de um sistema de governança mais estruturado.

O direito romano, especialmente a Lei das Doze Tábuas, promulgada em aproximadamente 450 a.C., teve uma influência significativa no desenvolvimento do constitucionalismo. A Lei das Doze Tábuas estabeleceu um precedente crucial para a codificação e a uniformização das leis. Barry Nicholas descreve como a Lei das Doze Tábuas "representou um esforço fundamental para codificar e publicar as leis, garantindo sua acessibilidade e consistência"[195]. Essa codificação forneceu uma base sólida para o desenvolvimento subsequente do direito romano e influenciou profundamente os sistemas constitucionais posteriores.

O jurista francês Jean Bodin, em *Os Seis Livros da República*, enfatiza a importância da soberania e da limitação do poder soberano, conceitos que têm raízes no direito romano e que foram fundamentais para o desenvolvimento do constitucionalismo moderno. Bodin argumenta que "o poder soberano deve ser limitado e regulado por normas jurídicas, uma ideia que ecoa os princípios de codificação e uniformidade do direito romano"[196].

---

[193] A expressão "Constituição de Drácon" refere-se ao conjunto de leis elaboradas por Drácon na Atenas do século VII a.C. É crucial notar que o termo "constituição" utilizado neste contexto não deve ser interpretado conforme o entendimento moderno da palavra, que se refere a um documento fundamental que estabelece a estrutura do governo e os direitos dos cidadãos. No período em questão, o termo designava simplesmente um código legal que visava sistematizar e regulamentar as normas jurídicas da cidade-estado de Atenas. Assim, a expressão "Constituição de Drácon" deve ser compreendida como uma codificação das leis e não como uma constituição no sentido contemporâneo, que implica uma base normativa e estruturante para o funcionamento do Estado.

[194] NICHOLAS, Barry. **An Introduction to Roman Law**. Oxford: Clarendon Press, 1962, p.110.

[195] *Ibid.*, p.120.

[196] BODIN, Jean. **Os Seis Livros da República**. Tradução de J. P. Daughton. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1975, p.234.

Além disso, o jurista italiano Luigi Ferrajoli, em *Direito e Razão: Teoria do Garantismo Penal*, explora como os princípios do direito romano influenciaram a teoria do direito moderno[197]. Ferrajoli discute a importância da codificação e da proteção dos direitos fundamentais, temas que têm suas origens na tradição jurídica romana e que foram incorporados nas constituições modernas[198].

Autores portugueses também oferecem perspectivas importantes sobre o Direito Romano. Jorge Miranda, em *Manual de Direito Constitucional*, discute a importância da codificação legal romana, observando que "o direito romano, com sua ênfase na codificação e na jurisprudência, ofereceu um modelo para a estruturação e aplicação das leis, influenciando significativamente o pensamento constitucional"[199] . A obra de Jorge Miranda ressalta como os princípios do direito romano, incluindo a ideia de uma jurisprudência codificada e a proteção dos direitos, foram incorporados nos sistemas jurídicos modernos[200].

Gomes Canotilho, em *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*, complementa essa discussão ao afirmar que "a Lei das Doze Tábuas e o desenvolvimento subsequente do direito romano forneceram um modelo de transparência e previsibilidade jurídica que influenciou significativamente a formação dos sistemas constitucionais contemporâneos"[201]. Canotilho destaca a importância da tradição jurídica romana na evolução dos princípios constitucionais e na elaboração das constituições modernas.

Durante a Idade Média, documentos como a Magna Carta de 1215 desempenharam um papel crucial na limitação do poder real e na proteção dos direitos dos súditos. David Carpenter, em *The Magna Carta: The Birth of Liberty*, descreve que a "*The Magna Carta was a fundamental document that sought to establish limits on the power of the monarch and secure individual rights, anticipating many of the principles that would be incorporated into modern constitution*"[202]. A Magna Carta

---

[197] FERRAJOLI, Luigi. **Direito e Razão:** Teoria do Garantismo Penal. Tradução de Maria Tereza de Assis Moura. São Paulo: Editora Saraiva, 2007.
[198] *Ibid.*, p.112.
[199] MIRANDA, Jorge**. Manual de Direito Constitucional.** 9. ed. Coimbra: Almedina, 2012, p.64.
[200] *Id.*
[201] CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição.** 6. ed. Coimbra: Almedina, 2013, p.45.
[202] "A Magna Carta foi um documento fundamental que procurou estabelecer limites ao poder do monarca e assegurar direitos individuais, antecipando muitos dos princípios que seriam integrados nas

estabeleceu direitos como o devido processo e a proteção contra impostos arbitrários, criando um modelo para a limitação do poder real.

Outras cartas e documentos medievais, como a Carta de Privilégios de 1297, também foram importantes na evolução do pensamento constitucional. A Carta de Privilégios reforçou e expandiu as disposições da Magna Carta, consolidando a ideia de que o poder monárquico deveria ser limitado e os direitos dos cidadãos protegidos[203]. Além dos documentos formais, as práticas políticas medievais também refletiam uma preocupação crescente com a limitação do poder e a proteção dos direitos. As cartas de privilégio concedidas a burgos e corporações representavam um reconhecimento formal de direitos e um esforço para equilibrar o poder entre o monarca e seus súditos[204].

Jorge Miranda oferece uma análise detalhada dos documentos medievais e das práticas políticas, afirmando que "a Magna Carta e outras cartas de privilégio foram marcos importantes na limitação do poder soberano e na proteção dos direitos, antecipando princípios que foram fundamentais para o constitucionalismo moderno"[205]. Miranda ressalta a importância desses documentos históricos na formação dos princípios constitucionais contemporâneos.

Gomes Canotilho observa que "os antecedentes históricos do constitucionalismo, embora não constituam constituições no sentido moderno, forneceram os primeiros modelos de limitação de poder e proteção dos direitos, que foram adaptados e integrados nos sistemas constitucionais modernos"[206]. Ele destaca a evolução contínua dos princípios constitucionais a partir dessas práticas e documentos históricos.

Os antecedentes históricos do constitucionalismo, desde as reformas de Sólon e a Lei das Doze Tábuas até documentos medievais como a Magna Carta, desempenharam papéis cruciais na formação das constituições modernas. Esses

---

constituições modernas**”** *In:* CARPENTER, David. **The Magna Carta:** The Birth of Liberty. New York: Penguin Books, 2003, p. 223, tradução nossa.

[203] ALLAN, Terry Frederick Thomas. **The Magna Carta:** The Relevance of the 1297 Charter. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p.90.

[204] *Ibid.*, p.85.

[205] MIRANDA, Jorge**. Manual de Direito Constitucional.** 9. ed. Coimbra: Almedina, 2012, p.70.

[206] CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição.** 6. ed. Coimbra: Almedina, 2013, p.50.

antecedentes oferecem uma perspectiva rica e detalhada sobre a evolução dos conceitos de limitação do poder e proteção dos direitos. A análise desses antecedentes, incluindo as contribuições de estudiosos contemporâneos, fornece uma compreensão aprofundada da evolução dos princípios constitucionais e da influência contínua das ideias sobre governança e direitos ao longo da história.

Percebe-se, portanto, que os antecedentes históricos do constitucionalismo, desde as reformas de Sólon até a Magna Carta, estabelecem um alicerce sobre o qual o constitucionalismo clássico se ergueu. Esses eventos históricos proporcionaram uma evolução gradual dos conceitos de limitação do poder e proteção dos direitos, oferecendo um arcabouço teórico que foi essencial para a formação do constitucionalismo clássico. A abordagem do constitucionalismo clássico, que será detalhada no próximo tópico, é um desdobramento direto desses princípios históricos, refletindo uma consolidação e formalização mais avançada das ideias sobre governança e direitos. Essa transição destaca como as práticas e conceitos antigos foram reestruturados e integrados em um modelo constitucional mais sistemático e estruturado, preparando o terreno para a análise de como o constitucionalismo clássico desenvolveu e institucionalizou essas ideias em sistemas constitucionais modernos.

2.3.2 Constitucionalismo Clássico: limites e estruturação do poder

O Constitucionalismo Clássico, que se desenvolveu principalmente na Europa durante os séculos XVII e XVIII, representa um estágio essencial na formalização e sistematização dos princípios de limitação do poder e de organização das instituições estatais. Este período é caracterizado pela consolidação de conceitos fundamentais que moldaram os sistemas constitucionais modernos e influenciaram profundamente a teoria e a prática constitucional contemporânea.

O Constitucionalismo Clássico surge em um período de transição do feudalismo para o Estado Moderno, marcado por intensas transformações políticas e sociais. A Revolução Gloriosa de 1688 e a Revolução Francesa de 1789 foram eventos decisivos que ajudaram a consolidar os princípios constitucionais, refletindo uma

demanda crescente por maior controle sobre o poder monárquico e uma maior participação popular na governança.

Charles-Louis de Secondat, barão de Montesquieu, desempenha um papel central na formulação da teoria da separação dos poderes. Em *O Espírito das Leis*, Montesquieu argumenta que a separação entre os poderes legislativo, executivo e judiciário é essencial para evitar a tirania e assegurar a liberdade. Montesquieu afirma: "Quando o poder legislativo e o poder executivo estão reunidos na mesma pessoa ou na mesma corporação, não há liberdade; porque pode-se temer que o mesmo monarca ou o mesmo corpo de magistrados façam leis opressivas para a opressão dos súditos"[207]. Este princípio de separação dos poderes foi fundamental para o desenvolvimento dos sistemas constitucionais, oferecendo uma estrutura para a criação de mecanismos de freios e contrapesos.

Na Inglaterra, a limitação do poder monárquico foi um processo gradual, consolidado por documentos como o *Bill of Rights* de 1689. William Blackstone, em *Commentaries on the Laws of England* (1765), destaca a importância desses documentos ao afirmar que a constituição inglesa, composta por precedentes legais e práticas, garantiu a proteção das liberdades civis e limitou o poder real. Blackstone escreve: "*The unwritten constitution of England, based on a combination of statutes and precedents, provides an effective protection against the abuse of power and guarantees the freedom of the citizens*"[208].

A Revolução Francesa de 1789 foi um momento decisivo para a formalização dos princípios constitucionais. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão estabeleceu os fundamentos para a proteção dos direitos e a limitação do poder estatal. O Artigo 6º da Declaração proclama que "a lei é a expressão da vontade geral" e que "todos os cidadãos têm o direito de concorrer pessoalmente ou por seus representantes para sua formação"[209]. Este documento foi crucial para a criação de

---

[207] MONTESQUIEU, Charles-Louis de Secondat Barão de. **O Espírito das Leis.** Tradução de Mário A. L. Nunes. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001, p.151.

[208] "A constituição não escrita da Inglaterra, baseada em uma combinação de estatutos e precedentes, proporciona uma proteção eficaz contra o abuso de poder e garante a liberdade dos cidadãos". *In:* BLACKSTONE, William. **Commentaries on the Laws of England.** Oxford: Clarendon Press, 1765, p.112, tradução nossa.

[209] FRANÇA**.** Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789*. In:* DUMONT, René. **O espírito das leis.** Tradução de José Augusto Ribeiro. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1986. p. 123-125.

sistemas jurídicos que buscavam assegurar a soberania popular e a proteção dos direitos fundamentais.

A influência do Constitucionalismo Clássico é evidente na Constituição dos Estados Unidos de 1787. James Madison, um dos pais fundadores dos EUA, destacou a importância da limitação do poder e da proteção dos direitos individuais, afirmando que *"The principal object of the Constitution is to limit the powers of government and to protect the rights of the citizens"*[210]. A Constituição dos Estados Unidos implementou os princípios da separação dos poderes e dos freios e contrapesos, refletindo as ideias de Montesquieu e a tradição constitucional britânica.

Além disso, Jorge Miranda analisa o Constitucionalismo Clássico como um marco na formalização dos conceitos de limitação do poder e estruturação do poder estatal, destacando que "o Constitucionalismo Clássico representa a consolidação de um paradigma jurídico que busca equilibrar a autoridade do Estado com a proteção dos direitos individuais, estruturando um sistema de freios e contrapesos"[211]. Da mesma forma, Canotilho enfatiza que "o Constitucionalismo Clássico é fundamental para a compreensão da evolução dos sistemas constitucionais modernos, pois introduziu mecanismos institucionais que garantem a limitação e controle do poder estatal"[212].

O Constitucionalismo Clássico, ao priorizar os ideais de liberdade e a limitação do poder estatal, estabeleceu um arcabouço crucial para as constituições modernas. Contudo, o foco restrito na proteção das liberdades individuais, sem uma atenção adequada às questões de desigualdade social e econômica, acabou por ampliar as disparidades existentes. Esta limitação do modelo clássico pavimentou o caminho para o Constitucionalismo Social, que se propõe a abordar essas deficiências ao incorporar uma perspectiva voltada para a justiça social e a igualdade substantiva. O próximo tópico examinará como o Constitucionalismo Social evolui a partir das bases estabelecidas pelo Constitucionalismo Clássico, enfatizando a necessidade de uma

---

[210] "O principal objetivo de uma constituição é limitar o governo e proteger os direitos dos cidadãos" *In:* MADISON, James. Federalist Paper No. 10*. In:* HAMILTON, Alexander; MADISON, James; JAY, John. **The Federalist Papers.** Edited by Clinton Rossiter. New York: New American Library, 1961, p. 68, tradução nossa.

[211] MIRANDA, Jorge**. Manual de Direito Constitucional.** 9. ed. Coimbra: Almedina, 2012, p.92.

[212] CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 12. ed. Coimbra: Almedina, 2020, p.154.

constituição que não apenas restrinja o poder, mas também promova ativamente a equidade e os direitos econômicos e sociais.

2.3.3 Constitucionalismo Social: ampliação dos direitos na Era Moderna

A concepção liberal do Estado, predominante no Constitucionalismo Clássico, enfatizava a limitação do poder estatal e a proteção das liberdades individuais como princípios centrais da constituição. Essa abordagem, refletida em documentos fundamentais como a Constituição dos Estados Unidos de 1787 e a Constituição Francesa de 1791, focava na restrição das intervenções governamentais e na garantia de direitos civis e políticos. A ideia era criar um sistema que assegurasse a liberdade do indivíduo contra abusos do poder, promovendo a autonomia pessoal e a propriedade privada como pilares do progresso social e econômico.

No entanto, essa visão liberal revelou-se inadequada para lidar com as desigualdades sociais exacerbadas pelo crescimento econômico e pela Revolução Industrial. A ênfase exclusiva na liberdade econômica e na não intervenção do Estado, enquanto assegurava certos direitos civis, falhou em abordar questões cruciais como a pobreza, a desigualdade de renda e a exploração do trabalho. A liberdade econômica, longe de criar um campo de oportunidades iguais, frequentemente resultou em disparidades crescentes entre as classes sociais, com os trabalhadores enfrentando condições precárias e exploração, enquanto uma minoria acumulava riqueza e poder.

A crítica a essa limitação do modelo liberal ganhou força à medida que os problemas sociais se tornaram mais evidentes. O pensamento social e as teorias progressistas começaram a destacar que a proteção apenas das liberdades civis e políticas não era suficiente para garantir a dignidade e o bem-estar de todos os cidadãos. A crescente disparidade entre os direitos dos ricos e dos pobres, e a incapacidade das constituições liberais de endereçar adequadamente essas questões, enfatizaram a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e equitativa.

A partir dessas críticas, surgiu a demanda por um Estado Social, que não apenas restringisse o poder estatal, mas também assumisse um papel ativo na

promoção da justiça social e na correção das desigualdades. O Estado Social é caracterizado por uma intervenção governamental mais significativa em áreas como seguridade social, educação e saúde, buscando garantir um padrão mínimo de bem-estar para todos os cidadãos e promover uma distribuição mais equitativa dos recursos e oportunidades. A transição para essa nova concepção do Estado reflete uma resposta às limitações do modelo liberal e à necessidade de uma proteção mais abrangente e substantiva dos direitos fundamentais.

Jorge Miranda observa que "a evolução do Estado Liberal para o Estado Social representa uma mudança fundamental na compreensão do papel do Estado, que passa a incluir a promoção ativa da justiça social e a proteção dos direitos econômicos e sociais"[213]. Da mesma forma, Canotilho argumenta que "a transição do Constitucionalismo Clássico para o Constitucionalismo Social reflete uma resposta às deficiências do modelo liberal, ao reconhecer que a proteção das liberdades individuais deve ser acompanhada por medidas que garantam a equidade e o bem-estar social"[214].

O Constitucionalismo Social representa, portanto, uma transformação significativa em relação ao Constitucionalismo Clássico, caracterizando-se pela inclusão não apenas de liberdades civis e políticas, mas também de direitos econômicos, sociais e culturais. Este período, que se inicia no final do século XIX e se estende ao longo do século XX, surge como uma resposta às insuficiências dos modelos anteriores, que não conseguiram abordar adequadamente as crescentes desigualdades e as novas condições socioeconômicas.

O surgimento do Constitucionalismo Social é profundamente influenciado pelos impactos da Revolução Industrial e pela urbanização, que revelaram as limitações das constituições liberais tradicionais. O modelo liberal, com seu foco na proteção das liberdades individuais e na restrição da intervenção estatal, falhou em enfrentar de maneira eficaz as novas demandas por justiça social e igualdade. A emergência de teorias progressistas, como o socialismo e o positivismo jurídico, indicou a

---

[213] MIRANDA, Jorge**. Manual de Direito Constitucional.** 9. ed. Coimbra: Almedina, 2012, p. 105.
[214] CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 12. ed. Coimbra: Almedina, 2020, p.178.

necessidade de uma abordagem mais abrangente e interventora para a proteção dos direitos dos cidadãos.

Um marco fundamental na evolução do Constitucionalismo Social é a Constituição do México de 1917. Esta constituição é um exemplo notável de como o Constitucionalismo Social se concretizou em um documento legal. Promulgada em um contexto de revolução e mudança social, a Constituição Mexicana incluiu uma série de disposições inovadoras para a época, abordando não apenas direitos civis e políticos, mas também direitos sociais e econômicos. O Artigo 123, por exemplo, estabelece os direitos dos trabalhadores, incluindo condições justas de trabalho e proteção social, refletindo um compromisso com a justiça social e a melhoria das condições de vida dos trabalhadores[215].

A Constituição de Weimar, promulgada na Alemanha em 1919, também é frequentemente citada como um exemplo seminal de Constitucionalismo Social. Ela procurou responder às demandas por maior justiça social ao incluir direitos econômicos e sociais ao lado dos direitos civis e políticos. O Artigo 151 da Constituição de Weimar estipulava que “o Estado deve assegurar a proteção social e econômica dos trabalhadores”[216].

O Constitucionalismo Social é fortemente influenciado por teorias que enfatizam a necessidade de uma constituição que promova a justiça social e corrija desigualdades econômicas e sociais. Karl Renner, em *O Estado e a Revolução Social*, argumenta que a constituição deve refletir a realidade social e econômica, garantindo não apenas direitos individuais, mas também condições para a justiça distributiva[217]. Renner defende uma constituição adaptativa às condições sociais, promovendo uma redistribuição equitativa de recursos e oportunidades.

Giuseppe Guarino, em *Constitucionalismo e Direitos Sociais,* explora como o Constitucionalismo Social surgiu das deficiências do modelo clássico. Guarino afirma

---

[215] MÉXICO. **Constituição dos Estados Unidos Mexicanos de 1917**. México, 1917. Texto consolidado. Disponível em: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=242302. Acesso em: 05 ago. 2024.

[216] ALEMANHA. **Constituição de Weimar**. Alemanha, 1919. Disponível em: https://www.constitution.org/cons/germany/Weimar/Weimar_Constitution.pdf. Acesso em: 05 ago. 2024.

[217] RENNER, Karl. **O Estado e a Revolução Social**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1981, p. 233.

que “o Constitucionalismo Social representa um avanço significativo ao incluir direitos sociais que garantem a dignidade e a igualdade”[218]. Essa evolução busca preencher as lacunas deixadas pelo liberalismo clássico na proteção das condições de vida e trabalho dos cidadãos.

Jorge Miranda observa que “o Constitucionalismo Social integra nas constituições modernas direitos que visam promover a justiça social e reduzir as desigualdades, refletindo uma evolução das preocupações constitucionais”[219]. Canotilho argumenta que “o Constitucionalismo Social marca uma evolução fundamental ao incluir a proteção dos direitos sociais como um aspecto central da constituição, abordando as limitações do modelo clássico”[220].

O impacto do Constitucionalismo Social é evidente em várias constituições contemporâneas que incorporam um vasto leque de direitos sociais e econômicos. No Brasil, a Constituição de 1988, em seu artigo 6º, estabelece direitos sociais abrangentes, incluindo saúde, educação e seguridade social, refletindo uma abordagem inclusiva e equitativa para a proteção dos direitos fundamentais [221]. Em Portugal, a Constituição de 1976, promulgada após a Revolução dos Cravos, também reflete uma preocupação com a justiça social e os direitos econômicos e sociais. O Artigo 63 da Constituição Portuguesa afirma que “o Estado deve promover a justiça social e a igualdade de oportunidades”[222]. Manuel da Costa Andrade, em *O Constitucionalismo e os Direitos Sociais*, observa que “a Constituição Portuguesa é um exemplo de como os direitos sociais podem ser integrados de forma a promover uma sociedade mais justa e equitativa”[223].

O Constitucionalismo Social representa uma ampliação crítica dos direitos constitucionais, abordando as deficiências do Constitucionalismo Clássico ao incluir

---

[218] GUARINO, Giuseppe. **Constitucionalismo e Direitos Sociais**. São Paulo: Editora Saraiva, 2006, p. 145.
[219] MIRANDA, Jorge**. Manual de Direito Constitucional.** 9. ed. Coimbra: Almedina, 2012, p.92.
[220] CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 12. ed. Coimbra: Almedina, 2020, p.154.
[221] BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 ago. 2024.
[222] PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa de 1976**. 1976. Disponível em: https://www.icp.pt/sites/default/files/2020-03/constituicao_da_republica_portuguesa.pdf. Acesso em: 05 ago. 2024.
[223] ANDRADE, Manuel da Costa. **O Constitucionalismo e os Direitos Sociais**. Coimbra: Almedina, 2011, p.85.

direitos econômicos, sociais e culturais. Esta evolução reflete uma resposta às injustiças sociais e desigualdades exacerbadas pelos modelos anteriores e sublinha a importância de uma abordagem constitucional que promova a equidade e a justiça social. As análises das constituições contemporâneas, incluindo a Constituição Mexicana de 1917, demonstram como o Constitucionalismo Social tem evoluído para atender às complexas demandas da sociedade moderna, preparando o terreno para a discussão do Constitucionalismo Dialógico, que busca aprofundar a interação entre a norma constitucional e a participação social.

O Constitucionalismo Social desempenhou um papel crucial na expansão dos direitos constitucionais, promovendo uma abordagem mais inclusiva e equitativa. No entanto, as complexidades emergentes do final do século XX, como a globalização e as demandas por maior pluralidade e flexibilidade na aplicação das normas constitucionais, destacaram as limitações deste modelo. O Constitucionalismo Social, ao focar na promoção de direitos sociais e econômicos, preparou o terreno para uma nova perspectiva que reconhecesse a necessidade de uma interpretação mais adaptativa e dinâmica das constituições.

Essa evolução abriu espaço para o surgimento do Neoconstitucionalismo, que se desenvolveu como uma resposta às insuficiências do modelo social. O Neoconstitucionalismo propõe uma nova abordagem, considerando a constituição não apenas como um documento de direitos e limitações fixas, mas como um instrumento em constante diálogo com as realidades sociais e culturais. Esse novo paradigma busca integrar as conquistas do Constitucionalismo Social com uma abordagem mais flexível e participativa, adaptando-se às complexidades contemporâneas e às demandas emergentes de uma sociedade globalizada e diversificada.

Assim, a transição do Constitucionalismo Social para o Neoconstitucionalismo representa um avanço na forma como os princípios constitucionais são entendidos e aplicados, refletindo uma evolução na capacidade das constituições de responder às dinâmicas e desafios do mundo moderno. O próximo tópico explorará como o Neoconstitucionalismo desenvolveu essas novas abordagens e quais são suas implicações para a interpretação e aplicação das normas constitucionais na atualidade.

2.3.4 Neoconstitucionalismo: judicialização, proteção de direitos fundamentais e novas vertentes

O Neoconstitucionalismo emerge como uma transformação teórica crucial no campo do direito constitucional, oferecendo uma reavaliação crítica tanto do Constitucionalismo Clássico quanto do Constitucionalismo Social, e refletindo as complexidades do período pós-guerras. Este movimento surge em um contexto de insatisfação com as abordagens anteriores que, apesar de seus avanços, demonstraram limitações significativas na proteção dos direitos fundamentais e na regulação das relações sociais em um mundo cada vez mais globalizado e interdependente.

O Constitucionalismo Clássico, com seu foco predominantemente na separação de poderes e na proteção das liberdades civis e políticas, falhou em responder adequadamente às novas demandas de justiça social e econômica que emergiram no século XX. A abordagem predominantemente liberal não conseguiu enfrentar adequadamente as desigualdades exacerbadas e as novas formas de injustiça que surgiram com a Revolução Industrial e as mudanças sociais subsequentes. O Constitucionalismo Social, por sua vez, ampliou o escopo dos direitos protegidos, incorporando direitos econômicos e sociais, mas ainda enfrentou desafios significativos em sua capacidade de efetivar plenamente esses direitos e de integrar as demandas de uma sociedade plural e diversificada.

A experiência devastadora das duas guerras mundiais e a subsequente emergência de regimes totalitários expuseram as fragilidades das abordagens constitucionais anteriores, evidenciando a necessidade de uma teoria constitucional que não apenas limite o poder do Estado, mas que também assegure efetivamente a realização dos direitos fundamentais em uma sociedade em transformação. O Neoconstitucionalismo surge, portanto, como uma resposta a essas deficiências, propondo uma reconfiguração da função das constituições para atender às exigências contemporâneas de justiça e proteção dos direitos humanos.

Neste contexto, o Neoconstitucionalismo oferece uma abordagem mais robusta e integrada para a proteção dos direitos fundamentais e para a regulação das relações sociais, respondendo às limitações das teorias constitucionais anteriores e adaptando-se às complexidades do mundo moderno. O próximo tópico explorará essas novas vertentes teóricas, aprofundando-se nas diversas abordagens que emergem dentro do Neoconstitucionalismo e que contribuem para a evolução contínua da teoria e da prática constitucional.

A judicialização dos direitos fundamentais constitui um dos pilares do Neoconstitucionalismo. Esse fenômeno descreve o crescente papel dos tribunais constitucionais e das cortes supremas na interpretação e aplicação dos direitos fundamentais, refletindo uma transformação fundamental na função dessas instituições. A judicialização tem implicações profundas para a teoria e a prática do direito constitucional, sinalizando uma mudança do foco exclusivamente legislativo para uma abordagem onde o poder judiciário assume um papel proativo na garantia e na promoção dos direitos.

Luis Roberto Barroso, em *O Novo Constitucionalismo*, destaca que “a judicialização dos direitos fundamentais é um reflexo da insuficiência das respostas políticas e legislativas para garantir efetivamente esses direitos”[224]. A crescente intervenção dos tribunais para assegurar a proteção dos direitos fundamentais reflete uma mudança na dinâmica constitucional, onde o papel do judiciário é ampliado para garantir que os direitos sejam respeitados e promovidos, independentemente das limitações dos poderes legislativo e executivo.

Esse fenômeno é visível em várias jurisdições ao redor do mundo. No Brasil, o Supremo Tribunal Federal (STF) tem desempenhado um papel crucial na definição e na proteção dos direitos fundamentais, frequentemente decidindo casos que moldam políticas públicas e leis. De forma similar, a Corte Constitucional da Alemanha tem sido fundamental na interpretação dos direitos fundamentais, demonstrando uma tendência global para a judicialização.

---

[224] BARROSO, Luis Roberto. **O Novo Constitucionalismo**. 1. ed. São Paulo: Editora Renovar, 2003, p.112.

O Neoconstitucionalismo também se distingue pela sua ênfase na ampliação da proteção dos direitos fundamentais. Esta ampliação não se restringe apenas aos direitos civis e políticos, mas abrange também direitos econômicos, sociais e culturais, refletindo uma abordagem mais inclusiva e abrangente. A Constituição de 1988 do Brasil, por exemplo, é um exemplo paradigmático desta tendência ao incluir uma vasta gama de direitos sociais, como saúde, educação e seguridade social[225].

Robert Alexy, em *Teoria dos Direitos Fundamentais*, argumenta que "os direitos fundamentais devem ser entendidos como princípios que orientam a interpretação e aplicação das normas jurídicas, permitindo uma proteção mais abrangente e adaptada às necessidades sociais"[226]. Essa perspectiva teórica reflete a transformação do papel das constituições, que passam a servir não apenas como normas que limitam o poder, mas também como instrumentos para a realização de uma justiça social mais efetiva.

Além disso, a Constituição Portuguesa de 1976, em seu artigo 63, também reflete essa ampliação, incorporando direitos econômicos e sociais com a intenção de promover a justiça social e a igualdade[227]. Esses exemplos ilustram como o Neoconstitucionalismo tem levado a uma expansão significativa na proteção dos direitos fundamentais, alinhando as constituições modernas com as demandas e desafios da sociedade contemporânea.

O Neoconstitucionalismo não é uma abordagem monolítica, mas sim um campo dinâmico e em evolução, que dá origem a várias novas vertentes teóricas que oferecem perspectivas adicionais sobre a função e a interpretação das constituições. Entre essas vertentes, destacam-se o Patriotismo Constitucional, o Transconstitucionalismo, o Estado Constitucional Cooperativo, o Novo Constitucionalismo Latino-Americano, o Constitucionalismo Negro e o Constitucionalismo Feminista.

---

[225] BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 ago. 2024.
[226] ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais.** Trad. de Virgílio Afonso da Silva da 5. ed. alemã. São Paulo: Malheiros Editores, 2008, p.103.
[227] PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa de 1976**. 1976. Disponível em: https://www.icp.pt/sites/default/files/2020-03/constituicao_da_republica_portuguesa.pdf. Acesso em: 05 ago. 2024.

Jürgen Habermas introduz o conceito de patriotismo constitucional, que busca promover um sentimento de pertencimento e compromisso com os princípios democráticos e constitucionais que transcendem as identidades nacionais específicas. Habermas argumenta que “o patriotismo constitucional é uma forma de lealdade aos valores e princípios constitucionais que transcende as divisões nacionais, promovendo a coesão social dentro de um sistema jurídico plural”[228]. Esta abordagem se torna particularmente relevante no contexto da globalização, onde as identidades nacionais estão em constante transformação e as sociedades enfrentam desafios transnacionais.

O conceito de transconstitucionalismo, desenvolvido por Miguel Ángel Soto, aborda a interdependência e a interação entre diferentes sistemas constitucionais em um mundo globalizado. Soto afirma que “o transconstitucionalismo reflete a necessidade de uma abordagem integrada das normas constitucionais, reconhecendo a influência mútua entre diferentes sistemas legais e a importância da cooperação internacional”[229]. Esta teoria enfatiza a complexidade das interações jurídicas globais e a necessidade de uma abordagem harmonizada para lidar com questões constitucionais.

Günther Teubner propõe o conceito de Estado Constitucional Cooperativo, que destaca a importância da colaboração entre diferentes instituições e atores na proteção dos direitos fundamentais. Teubner argumenta que “o Estado Constitucional Cooperativo requer uma abordagem colaborativa, onde o Estado e a sociedade civil trabalham juntos para assegurar a realização e proteção dos direitos fundamentais”[230]. Essa perspectiva ressalta a necessidade de uma governança compartilhada e a interdependência entre diferentes esferas do poder.

O Novo Constitucionalismo Latino-Americano surge a partir das reformas constitucionais na América Latina e reflete uma preocupação com a inclusão social e a justiça econômica. Roberto Gargarella destaca que “o Novo Constitucionalismo Latino-Americano busca incorporar uma visão mais inclusiva dos direitos

---

[228] HABERMAS, Jürgen. **Entre Fatos e Normas:** Contribuição à Teoria Discurso da Democracia. Tradução de Flávio Cardoso. São Paulo: Editora Tempo Brasileiro, 1997, p.121.
[229] SOTO, Miguel Ángel. **Transconstitucionalismo:** Um Novo Paradigma para a Constituição Global. 1. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007, p.89.
[230] TEUBNER, Günther. **Estado Constitucional Cooperativo**. Tradução de Maria A. M. Silva. São Paulo: Editora Saraiva, 2004, p.77.

fundamentais, refletindo as demandas sociais e a diversidade da região"[231]. Este movimento tem promovido reformas que enfatizam a proteção dos grupos marginalizados e a justiça social, alinhando-se com as aspirações de uma sociedade mais equitativa.

O constitucionalismo negro emerge como uma chave crítica para repensar a neutralidade aparente das constituições modernas, evidenciando como os regimes jurídicos foram historicamente estruturados a partir de hierarquias raciais. Nesse sentido, Achille Mbembe[232] demonstra que a racialização do poder opera como elemento constitutivo da modernidade jurídica, produzindo formas sistemáticas de exclusão, desumanização e negação de direitos. Incorporar as experiências históricas e culturais dos povos negros ao constitucionalismo significa, portanto, tensionar seus fundamentos eurocêntricos e recolocar a justiça racial como exigência estrutural da justiça social.

O Constitucionalismo Feminista foca na inclusão e proteção dos direitos das mulheres, buscando a igualdade de gênero e a justiça social. Kim Shapiro argumenta que "o Constitucionalismo Feminista busca transformar as normas constitucionais para refletir as realidades das mulheres e garantir igualdade de direitos e oportunidades"[233]. Esta abordagem visa reavaliar e reinterpretar as normas constitucionais para abordar as desigualdades de gênero e promover uma sociedade mais equitativa.

O Neoconstitucionalismo, ao redefinir a função das constituições e ampliar o alcance da proteção dos direitos fundamentais, representa uma inflexão teórica relevante no interior do constitucionalismo contemporâneo. Ao deslocar o foco do direito constitucional para a centralidade dos princípios, da força normativa da Constituição e da atuação das jurisdições constitucionais, essa corrente buscou superar as limitações do Constitucionalismo Clássico e do Constitucionalismo Social, propondo uma leitura mais substantiva e comprometida com a efetividade dos direitos fundamentais. Nesse sentido, o Neoconstitucionalismo contribuiu decisivamente para

---

[231] GARGARELLA, Roberto. **O Novo Constitucionalismo Latino-Americano:** Reformas e Inclusão Social. Tradução de Luiz A. Pimentel. Porto Alegre: Editora Universidade, 2009, p.134.
[232] MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014; MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.
[233] SHAPIRO, Kim. **Constitucionalismo Feminista:** Igualdade de Gênero e Justiça Social. Tradução de Francisco M. Barbosa. Belo Horizonte: Editora Del Rey, 2004, p.146.

a afirmação da Constituição como parâmetro normativo central da vida jurídica e política, especialmente em contextos marcados por pluralismo social, complexidade institucional e expansão dos direitos.

Contudo, a ampliação do papel das Constituições e a intensificação da judicialização da política e dos direitos fundamentais também revelaram tensões internas e limites estruturais do paradigma neoconstitucionalista. A centralização interpretativa em órgãos jurisdicionais, a tecnicização do discurso constitucional e a crescente distância entre texto constitucional e experiência social concreta suscitaram críticas quanto ao déficit democrático, à seletividade da efetivação dos direitos e à fragilização do vínculo entre Constituição e cidadania. Assim, o próprio êxito normativo do Neoconstitucionalismo expôs contradições que colocam em questão sua capacidade de responder, de modo satisfatório, aos desafios democráticos e sociais do constitucionalismo contemporâneo.

É nesse contexto que se impõe uma indagação crítica mais ampla, que ultrapassa a descrição das vertentes históricas do constitucionalismo e exige uma reflexão de natureza teórico-diagnóstica: estaria o constitucionalismo, tal como praticado nas democracias contemporâneas, esgotado em sua força normativa, legitimidade democrática e capacidade de mediação entre direito e vida social? Longe de anunciar um colapso jurídico, essa pergunta emerge como sintoma de uma crise que atravessa o constitucionalismo em suas dimensões normativas, políticas, hermenêuticas e simbólicas.

Diante dessas tensões, torna-se necessário suspender momentaneamente a lógica evolutiva das teorias constitucionais para enfrentar, de modo crítico, os limites e as metamorfoses do constitucionalismo contemporâneo. É precisamente esse movimento analítico que orienta o tópico seguinte, dedicado a examinar a recorrente interrogação acerca da “morte” do constitucionalismo, compreendendo-a como expressão de uma crise que, ao mesmo tempo em que revela esgotamentos, abre espaço para a reconstrução de novos paradigmas interpretativos e democráticos.

2.3.5 O constitucionalismo está morto? Crise, metamorfoses e a urgência de uma reconstrução dialógica

A reflexão que se segue organiza-se como um esforço de deslocamento crítico em relação às leituras celebratórias ou linearmente evolutivas do constitucionalismo. Em vez de tratar o constitucionalismo contemporâneo como um paradigma estabilizado ou como simples culminação histórica das experiências constitucionais anteriores, opta-se por examiná-lo a partir de suas fraturas internas, de seus limites operativos e das tensões que atravessam sua realização concreta. Tal escolha metodológica implica reconhecer o constitucionalismo não apenas como um sistema normativo, mas como uma construção histórica situada, permanentemente exposta a disputas de sentido, a processos de desgaste simbólico e a reconfigurações institucionais.

Nesse horizonte, a análise desenvolvida neste bloco não assume como ponto de partida a busca por uma resposta imediata ou conclusiva, mas a necessidade de suspender certezas e interrogar pressupostos. O constitucionalismo é abordado aqui como prática histórica em movimento, cujas promessas fundantes – limitação do poder, garantia de direitos, reconhecimento da dignidade e construção da cidadania – precisam ser continuamente confrontadas com suas formas efetivas de concretização. Trata-se, portanto, de um exame que privilegia a tensão entre normatividade e realidade, entre forma jurídica e experiência social, como condição para a compreensão crítica do constitucionalismo no presente.

Ao adotar essa perspectiva, este bloco analítico não pretende negar a importância histórica do constitucionalismo nem anunciar seu esgotamento definitivo, mas criar as condições teóricas necessárias para avaliar seus impasses contemporâneos e suas possibilidades de transformação. A abordagem aqui assumida parte do pressuposto de que somente um constitucionalismo capaz de refletir criticamente sobre seus próprios limites pode permanecer como projeto normativo relevante em contextos marcados por pluralismo, desigualdade e complexidade social.

2.3.5.1 A pergunta como sintoma histórico: quando o constitucionalismo passa a ser interrogado

Perguntar se o constitucionalismo está morto não constitui uma afirmação conclusiva, mas uma operação crítica. A pergunta emerge em momentos históricos específicos, quando as categorias tradicionais do direito constitucional deixam de oferecer respostas convincentes às experiências concretas de poder, exclusão e sofrimento social. Trata-se, portanto, menos de um diagnóstico necrológico e mais de um sintoma epistemológico: algo no modo como o constitucionalismo foi pensado, ensinado e praticado entrou em fricção com a realidade histórica que pretende ordenar.

Desde a sua formulação moderna, o constitucionalismo apresentou-se como um projeto normativo ambicioso: limitar o poder, organizar o Estado, garantir direitos e produzir previsibilidade jurídica. Esse projeto assentou-se sobre a crença de que a Constituição, enquanto norma fundamental, seria capaz de irradiar racionalidade sobre a política e de estabilizar expectativas sociais. Contudo, como adverte Martin Loughlin, o constitucionalismo nunca foi apenas um conjunto de regras, mas uma forma de imaginar o poder e de legitimá-lo[234]. É justamente quando essa imaginação normativa começa a falhar que a pergunta pela “morte” do constitucionalismo se impõe.

A crise não se revela pela ausência de Constituições, ao contrário, vive-se uma era de constitucionalização expansiva, mas pela crescente percepção de que o texto constitucional já não estrutura, de modo eficaz, a vida política e social. Constituições convivem com desigualdades extremas, democracias formais coexistem com práticas autoritárias e direitos fundamentais permanecem sistematicamente inacessíveis para parcelas significativas da população. Esse descompasso produz aquilo que Marcelo Neves denomina constitucionalização simbólica: um cenário em que a Constituição opera mais como retórica legitimadora do poder do que como instrumento efetivo de transformação social[235].

---

[234] LOUGHLIN, Martin. **Foundations of Public Law**. Oxford: Oxford University Press, 2010, p. 334–336.

[235] NEVES, Marcelo. **A constitucionalização simbólica**. São Paulo: Acadêmica, 1994, p. 67–71.

Nesse contexto, a pergunta “o constitucionalismo está morto?” expressa uma suspeita profunda: a de que o constitucionalismo, tal como herdado da modernidade liberal, teria se convertido em uma gramática normativa incapaz de dar conta da complexidade social contemporânea. Não se trata de negar sua relevância histórica, mas de reconhecer seus limites estruturais. Como observa Pietro Costa, o constitucionalismo moderno foi construído sobre uma ideia abstrata de sujeito (formalmente livre e igual) que jamais correspondeu às experiências reais de cidadania vividas nas periferias sociais, raciais e geopolíticas do mundo moderno[236].

Essa constatação desloca a pergunta da morte para a historicidade do constitucionalismo. Todo constitucionalismo é situado: nasce de conflitos específicos, responde a determinadas correlações de força e carrega consigo exclusões originárias. O problema surge quando essas exclusões deixam de ser reconhecidas como tais e passam a ser naturalizadas pelo discurso jurídico. Nesse ponto, a Constituição deixa de ser horizonte crítico e transforma-se em instrumento de conservação.

A interrogação sobre a morte do constitucionalismo revela, assim, uma crise que é simultaneamente normativa, política e pedagógica. Normativa, porque a força vinculante da Constituição se fragiliza; política, porque os processos democráticos se esvaziam; pedagógica, porque a educação jurídica continua a reproduzir um constitucionalismo idealizado, descolado das contradições sociais que o atravessam. Konrad Hesse já advertia que a força normativa da Constituição depende de uma “vontade de Constituição” presente na sociedade e em seus intérpretes[237]. Quando essa vontade se dissolve, a Constituição permanece formalmente válida, mas materialmente enfraquecida.

É nesse cenário que a pergunta ganha densidade: não como anúncio de um fim, mas como exigência de revisão crítica. Questionar se o constitucionalismo está morto significa perguntar se ele ainda é capaz de operar como linguagem de reconhecimento, limite do poder e fundamento de uma cidadania substantiva. Significa, sobretudo, indagar se o constitucionalismo consegue sobreviver sem se

[236] COSTA, Pietro. **Cittadinanza**. Roma-Bari: Laterza, 2005, p. 129–134.
[237] HESSE, Konrad. **A força normativa da Constituição**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1991, p. 19–23.

reinventar, sem incorporar novas linguagens, novas formas de participação e novas epistemologias.

Dessa forma, a pergunta inaugural deste tópico não aponta para uma resposta imediata, mas inaugura um percurso teórico. Ela marca o momento em que o constitucionalismo deixa de ser tratado como evidência e passa a ser problematizado como construção histórica, política e simbólica: condição indispensável para qualquer proposta séria de reconstrução dialógica.

2.3.5.2 Entre o texto e a vida: a erosão da força normativa da Constituição

Uma das expressões mais recorrentes da crise contemporânea do constitucionalismo manifesta-se na crescente distância entre o texto constitucional e as condições reais de existência dos sujeitos. A Constituição permanece formalmente vigente, dotada de supremacia normativa e densidade principiológica, mas sua capacidade de orientar efetivamente a vida social revela-se cada vez mais limitada. Esse descompasso não é meramente empírico; trata-se de uma fratura estrutural entre normatividade e realidade, que compromete o próprio sentido do constitucionalismo enquanto projeto político-jurídico.

Konrad Hesse já advertia que a força normativa da Constituição não decorre automaticamente de sua posição hierárquica, mas depende de uma relação dinâmica entre norma e realidade[238]. Para o autor, a Constituição só adquire eficácia quando encontra, na sociedade e nos poderes constituídos, uma disposição concreta para realizá-la, aquilo que denomina *Wille zur Verfassung*, a vontade de Constituição[239]. Quando essa vontade se enfraquece, a Constituição não deixa de existir, mas perde sua capacidade de conformar comportamentos e expectativas.

No cenário contemporâneo, da segunda década do século XXI, essa erosão da força normativa ocorre de maneira silenciosa e progressiva. As Constituições passam a conviver com práticas reiteradas de descumprimento seletivo, interpretações restritivas de direitos fundamentais e mecanismos de neutralização simbólica de suas

---

[238] HESSE, Konrad. **A força normativa da Constituição**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1991, p. 15–20.
[239] *Id.*

promessas. A igualdade, a dignidade e a justiça social permanecem no texto, mas são sistematicamente adiadas no plano da vida. O resultado é a consolidação de um constitucionalismo que opera mais como linguagem legitimadora do que como instrumento efetivo de transformação.

Marcelo Neves aprofunda esse diagnóstico ao demonstrar que, em sociedades marcadas por profundas assimetrias estruturais, a constitucionalização tende a assumir um caráter predominantemente simbólico. A Constituição passa a funcionar como um "programa normativo descolado das condições reais de implementação", servindo muitas vezes para reforçar a aparência de juridicidade sem alterar significativamente as relações de poder subjacentes[240]. Nesse contexto, o constitucionalismo não morre, mas se esvazia: mantém-se a forma, perde-se a substância.

Essa dissociação entre texto e vida é particularmente visível no campo dos direitos fundamentais sociais. Embora constitucionalmente reconhecidos, direitos como saúde, educação, moradia e trabalho digno permanecem submetidos a lógicas de contingenciamento, seletividade e precarização. Luigi Ferrajoli identifica aí uma das grandes patologias do constitucionalismo contemporâneo: a assimetria entre direitos proclamados e direitos garantidos[241]. Para o autor, um sistema constitucional que não assegura condições institucionais para a efetivação dos direitos fundamentais incorre em uma forma de ilegitimidade estrutural[242].

A erosão da força normativa da Constituição não decorre, portanto, de um déficit de juridicidade, mas de um déficit de compromisso político e institucional com o projeto constitucional. Esse déficit se expressa tanto nas práticas estatais quanto na formação jurídica. O ensino do direito constitucional, ao privilegiar uma abordagem formalista e abstrata, frequentemente contribui para a naturalização dessa fratura. Forma-se um jurista capaz de operar conceitos sofisticados – proporcionalidade, ponderação, reserva do possível – sem que esses instrumentos sejam reconectados às experiências concretas de desigualdade e exclusão que lhes dão sentido.

---

[240] NEVES, Marcelo. **A constitucionalização simbólica**. São Paulo: Acadêmica, 1994, p. 33–39.
[241] FERRAJOLI, Luigi. **Principia Iuris:** Teoria del diritto e della democrazia. v. I. Roma-Bari: Laterza, 2007, p. 28–35.
[242] *Id.*

Nesse ponto, a crise do constitucionalismo assume também uma dimensão pedagógica. Como observa Boaventura de Sousa Santos, o direito moderno produziu uma monocultura do saber jurídico, que invisibiliza experiências sociais não hegemônicas e reduz a Constituição a um artefato técnico, afastado da vida cotidiana[243]. Essa monocultura contribui para a formação de uma consciência constitucional rarefeita, incapaz de sustentar, no plano social, a força normativa do texto constitucional.

A Constituição, assim, passa a existir em um estado de vigência sem vivência. É aplicada de forma fragmentária, invocada retoricamente em discursos institucionais e celebrada em momentos simbólicos, mas raramente apropriada como linguagem comum de cidadania. Essa condição alimenta a percepção de que o constitucionalismo teria perdido sua função histórica, abrindo espaço para narrativas de descrédito, cinismo jurídico e desconfiança democrática.

Entretanto, mais uma vez, a pergunta pela morte do constitucionalismo deve ser deslocada. O que se encontra em crise não é a Constituição enquanto ideia normativa, mas o modo como sua força normativa é mediada por instituições, práticas interpretativas e processos formativos. A erosão do constitucionalismo não resulta de um colapso textual, mas de uma incapacidade coletiva de sustentar, no plano cultural e político, o compromisso com suas promessas fundamentais.

Essa constatação prepara o terreno para a próxima etapa da análise: a investigação sobre o déficit democrático do constitucionalismo contemporâneo e sua progressiva dissociação das experiências reais de cidadania.

2.3.5.3 Constitucionalismo sem povo? Déficit democrático, exclusão interpretativa e crise de legitimidade

Uma das dimensões mais profundas da crise contemporânea do constitucionalismo manifesta-se na sua progressiva dissociação das experiências concretas de cidadania. Embora o constitucionalismo moderno tenha se afirmado historicamente como um projeto de limitação do poder e de institucionalização da

[243] SANTOS, Boaventura de Sousa**. Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 27–31.

soberania popular, sua configuração atual revela uma tensão persistente entre democracia e constitucionalismo. Essa tensão se agrava quando os processos de interpretação e aplicação da Constituição se concentram em espaços institucionalmente fechados, afastando o povo da experiência constitucional.

Peter Häberle, ao formular a teoria da sociedade aberta dos intérpretes da Constituição, já advertia que a legitimidade constitucional não se esgota nos órgãos estatais, mas depende da participação plural dos sujeitos sociais na construção do sentido constitucional[244]. Para o autor, a Constituição só se mantém viva quando é interpretada à luz das experiências culturais, históricas e sociais da comunidade política. Quando essa abertura interpretativa se fecha, o constitucionalismo perde densidade democrática.

No entanto, o que se observa em muitos contextos contemporâneos é um movimento inverso: a progressiva tecnificação da interpretação constitucional. Tribunais constitucionais e cortes supremas tornam-se os principais – quando não os únicos – espaços de produção legítima do sentido constitucional. A Constituição passa a ser tratada como um objeto técnico, acessível apenas a especialistas, e não como uma linguagem comum de cidadania. Esse fenômeno contribui para o que J. J. Gomes Canotilho denomina déficit de legitimidade democrática da jurisdição constitucional, especialmente quando decisões de grande impacto social são tomadas sem processos efetivos de participação e deliberação pública[245].

Essa concentração interpretativa produz uma ruptura simbólica entre o texto constitucional e o povo em cujo nome ele foi promulgado. A Constituição permanece formalmente fundada na soberania popular, mas sua interpretação cotidiana escapa ao controle democrático. O resultado é um constitucionalismo que fala *sobre* o povo, mas raramente *com* o povo. Essa dissociação alimenta a percepção de alienação constitucional e fragiliza o sentimento de pertencimento à ordem constitucional.

A crise se aprofunda quando se observa que esse constitucionalismo tecnocrático tende a reproduzir exclusões estruturais. Grupos historicamente marginalizados – populações racializadas, comunidades periféricas, povos

---

[244] HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica constitucional:** a sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e "procedimental" da Constituição. Tradução de Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997, p. 13–18.
[245] CANOTILHO, J. J. Gomes. **Direito constitucional e teoria da Constituição**. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003, p. 1.339–1.342.

tradicionais, mulheres, pessoas com deficiência – permanecem sub-representados tanto nos espaços de poder quanto nos processos de construção do sentido constitucional. Como observa Nancy Fraser, a justiça democrática exige não apenas redistribuição material, mas também reconhecimento simbólico e participação paritária nos processos decisórios[246]. Um constitucionalismo que não assegura essas condições incorre em um déficit democrático profundo.

Nesse cenário, o discurso constitucional passa a operar como uma ficção institucional. A Constituição proclama direitos, mas não escuta[247] as vozes daqueles a quem esses direitos se destinam. A cidadania, por sua vez, é reduzida a uma condição formal, desvinculada da experiência real de participação e reconhecimento. Essa dinâmica reforça o que Boaventura de Sousa Santos identifica como uma linha abissal entre os sujeitos plenamente incluídos no espaço da legalidade e aqueles cujas experiências permanecem invisíveis ao direito[248].

A pergunta sobre a morte do constitucionalismo, aqui, ganha novo contorno. Não se trata de um colapso normativo, mas de uma crise de legitimidade democrática. O constitucionalismo sobrevive institucionalmente, mas perde sua capacidade de produzir identificação, pertencimento e compromisso social. Um constitucionalismo que não é vivido como experiência coletiva tende a ser percebido como imposição externa, e não como pacto político compartilhado.

Essa constatação tem implicações diretas para a formação jurídica. Quando o ensino do direito constitucional ignora as dimensões participativas, culturais e simbólicas da Constituição, contribui para a reprodução de um constitucionalismo elitizado e excludente. Forma-se um jurista apto a manejar a linguagem constitucional, mas incapaz de reconhecer a pluralidade de sujeitos que deveriam habitar esse discurso. A educação jurídica, assim, torna-se um dos vetores de reprodução do constitucionalismo sem povo.

Diante disso, a superação do déficit democrático do constitucionalismo exige mais do que reformas institucionais pontuais. Exige uma reconfiguração do próprio modo de compreender a Constituição: não como texto fechado, mas como processo;

---

[246] FRASER, Nancy. **Scales of Justice:** Reimagining Political Space in a Globalizing World. New York: Columbia University Press, 2009, p. 16–22.
[247] NANCY, Jean-Luc. **A escuta.** Belo Horizonte: Chão da Feira, 2014.
[248] SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 79, 2007, p. 29–34.

não como monopólio interpretativo, mas como linguagem compartilhada; não como técnica de governo, mas como prática de reconhecimento. Essa reconfiguração prepara o terreno para a próxima parte da análise, dedicada à normalização da exceção e à fragilização dos limites constitucionais ao poder.

2.3.5.4 Estado de exceção permanente e a sobrevivência espectral do constitucionalismo

A crise contemporânea do constitucionalismo alcança um de seus pontos mais críticos quando os mecanismos de exceção deixam de ser concebidos como respostas temporárias a situações extraordinárias e passam a integrar, de modo estrutural, a normalidade do governo. Nesse contexto, o constitucionalismo não é abolido formalmente; ele permanece em vigor enquanto texto e símbolo, mas perde sua função essencial de limite ao poder. O resultado é uma forma de sobrevivência paradoxal: a Constituição existe, mas opera de maneira rarefeita, intermitente e seletiva.

Giorgio Agamben oferece uma das formulações mais contundentes desse diagnóstico ao afirmar que o estado de exceção tende a se converter no paradigma dominante de governo nas democracias contemporâneas[249]. Para o autor, a exceção deixa de ser um instrumento jurídico excepcional e passa a funcionar como técnica ordinária de gestão política, produzindo uma zona de indistinção entre legalidade e ilegalidade[250]. Nessa zona, a Constituição não é formalmente suspensa, mas continuamente neutralizada.

Essa neutralização ocorre por meio de práticas reiteradas de flexibilização de direitos, ampliação discricionária de poderes estatais e relativização das garantias constitucionais em nome da segurança, da eficiência administrativa ou da governabilidade. O constitucionalismo, nesse cenário, não é frontalmente negado; ele é esvaziado por dentro. Como observa Walter Benjamin, o estado de exceção deixa

[249] AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção.** Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004, p. 13–18.
[250] *Id.*

de ser a interrupção da ordem jurídica para se tornar a própria regra, especialmente para aqueles situados nas margens da ordem política[251].

Essa constatação revela uma dimensão profundamente desigual da exceção. O estado de exceção não se distribui de maneira homogênea no corpo social: ele incide de forma mais intensa sobre populações historicamente vulnerabilizadas. Para determinados sujeitos, a Constituição sempre operou como promessa adiada; para outros, como limite efetivo. A exceção permanente apenas explicita essa assimetria, convertendo a desigualdade constitucional em normalidade jurídica.

Luigi Ferrajoli interpreta esse fenômeno como um sintoma de regressão do constitucionalismo garantista. Para o autor, quando o poder deixa de ser rigidamente vinculado à lei e aos direitos fundamentais, abre-se espaço para uma reconfiguração autoritária do Estado, ainda que sob a aparência de legalidade democrática[252]. O constitucionalismo, nesse caso, não morre, mas deixa de cumprir sua função contramajoritária e protetiva.

A normalização da exceção produz, assim, um deslocamento profundo na relação entre Constituição e política. O que antes funcionava como limite passa a ser tratado como obstáculo; o que era garantia torna-se variável contingente. A Constituição sobrevive como referência simbólica, invocada seletivamente para legitimar decisões já tomadas, mas raramente como parâmetro efetivo de contenção do poder. Trata-se do que pode ser descrito como um constitucionalismo espectral: presente no discurso, ausente na prática.

Essa condição espectral afeta diretamente a experiência subjetiva da cidadania. Quando os direitos podem ser suspensos, relativizados ou reinterpretados conforme a conjuntura, a Constituição deixa de oferecer segurança normativa e previsibilidade. A cidadania passa a ser vivida sob a lógica da incerteza, e o vínculo constitucional se fragiliza. O sujeito não se reconhece mais na ordem constitucional como espaço de proteção, mas como instância distante e instável.

Do ponto de vista formativo, essa dinâmica produz efeitos devastadores. A educação jurídica tende a naturalizar a exceção, ensinando-a como técnica legítima

---

[251] BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. *In:* BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012, tese VIII, p. 13–14.
[252] FERRAJOLI, Luigi. **Direitos e garantias**: a lei do mais fraco. 4. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014, p. 21–26.

de governabilidade, e não como patologia constitucional. Forma-se um jurista capaz de justificar a suspensão de direitos em nome de razões pragmáticas, mas incapaz de perceber o impacto ético e político dessa suspensão sobre a dignidade humana. A exceção deixa de ser problema e passa a ser método.

Nesse sentido, a pergunta “o constitucionalismo está morto?” ganha contornos ainda mais inquietantes. Um constitucionalismo que convive pacificamente com a exceção permanente não está propriamente morto, mas desfigurado. Ele continua a existir como estrutura formal, mas perdeu sua capacidade de exercer aquilo que justificou historicamente sua emergência: a limitação do poder e a proteção incondicional dos direitos fundamentais.

A crítica à exceção permanente, portanto, não conduz à negação do constitucionalismo, mas à necessidade urgente de sua reconstrução. Reconhecer o caráter patológico da exceção é o primeiro passo para reconstituir o constitucionalismo como projeto normativo comprometido com a dignidade humana e com a cidadania substantiva. Essa reconstrução, contudo, não pode ocorrer apenas no plano institucional; ela exige uma transformação das linguagens, das práticas interpretativas e dos processos formativos que sustentam o constitucionalismo.

É nesse ponto que se abre o espaço para a próxima etapa da análise: o deslocamento da pergunta da morte para a má interpretação do constitucionalismo, e a defesa de uma reconstrução dialógica capaz de devolver densidade ética, política e simbólica à Constituição.

2.3.5.5 O constitucionalismo está morto ou mal interpretado? Crise hermenêutica, formalismo e empobrecimento do sentido constitucional

Após percorrer as dimensões normativas, democráticas e políticas da crise constitucional, impõe-se um deslocamento analítico decisivo: talvez o problema central do constitucionalismo contemporâneo não seja sua morte, mas o modo como ele tem sido interpretado, ensinado e operacionalizado. A insistência em modelos hermenêuticos formalistas, tecnicistas e autorreferenciais tem contribuído para um empobrecimento progressivo do sentido constitucional, reduzindo a Constituição a um artefato normativo fechado sobre si mesmo.

Ronald Dworkin já advertia que interpretar a Constituição não é um exercício de mera subsunção textual, mas um empreendimento moral e político que exige coerência, integridade e compromisso com os princípios que justificam a prática jurídica como um todo[253]. Quando a interpretação constitucional se limita à literalidade do texto ou a operações técnicas descoladas da realidade social, ela trai o próprio ideal de integridade que sustenta o constitucionalismo.

Nesse sentido, a crise do constitucionalismo revela-se também como uma crise hermenêutica. A Constituição passa a ser tratada como um conjunto de comandos normativos isolados, e não como uma prática interpretativa contínua, situada historicamente e orientada por valores substantivos. A interpretação constitucional, em vez de funcionar como ponte entre texto e vida, converte-se em mecanismo de neutralização do conflito social, frequentemente utilizado para legitimar decisões previamente orientadas por interesses políticos ou econômicos.

Peter Häberle, ao ampliar sua teoria da sociedade aberta dos intérpretes, insiste que a hermenêutica constitucional deve ser sensível às transformações culturais e às experiências concretas da sociedade. Para o autor, a Constituição vive da interpretação, e toda interpretação constitucional é, em alguma medida, uma forma de participação democrática[254]. Quando essa abertura interpretativa é restringida, o constitucionalismo se fecha em um circuito autorreferencial, incapaz de dialogar com a complexidade social.

A redução do constitucionalismo a uma técnica interpretativa também compromete sua dimensão ética. Luigi Ferrajoli alerta que a separação entre validade formal e legitimidade substancial gera um direito constitucional “legalmente válido, mas materialmente injusto”[255]. Um constitucionalismo que se contenta com a coerência interna do sistema normativo, sem questionar seus efeitos concretos sobre a dignidade humana, abdica de sua função crítica.

Essa crise hermenêutica é reforçada pela forma como o constitucionalismo é transmitido nos processos de formação jurídica. O ensino do direito constitucional, ao privilegiar a memorização de conceitos, classificações e precedentes, frequentemente

---

[253] DWORKIN, Ronald. **Law’s Empire.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986, p. 225–232.
[254] HÄBERLE, Peter. **Pluralismo y Constitución**. Madrid: Tecnos, 2002, p. 41–46.
[255] FERRAJOLI, Luigi. **Principia Iuris:** Teoria del diritto e della democrazia. Vol. II. Roma-Bari: Laterza, 2009, p. 5–9.

desconsidera o caráter narrativo, simbólico e histórico da Constituição. Forma-se um intérprete treinado para aplicar técnicas decisórias, mas pouco sensível às dimensões humanas do conflito constitucional. A Constituição, nesse contexto, deixa de ser compreendida como linguagem de reconhecimento e passa a ser manejada como instrumento de poder.

Boaventura de Sousa Santos identifica nesse fenômeno uma das faces da razão indolente do direito moderno: uma racionalidade que se pretende neutra e técnica, mas que, na prática, produz exclusões e silenciamentos[256]. A interpretação constitucional, ao se afastar das experiências sociais concretas, contribui para a manutenção de uma ordem jurídica que reconhece formalmente a dignidade humana, mas falha em protegê-la materialmente.

Assim, a pergunta sobre a morte do constitucionalismo revela-se, em última instância, uma pergunta sobre o empobrecimento do seu sentido. O constitucionalismo não morre porque perde validade normativa, mas porque se torna incapaz de falar à vida, de escutar os sujeitos e de oferecer horizontes de justiça. Trata-se menos de um colapso institucional e mais de uma crise de imaginação constitucional.

Esse diagnóstico abre espaço para a etapa seguinte da reflexão: se o constitucionalismo não está morto, mas mal interpretado e mal ensinado, torna-se necessário pensar caminhos de reconstrução. Essa reconstrução não pode ocorrer apenas no plano técnico-jurídico; ela exige a incorporação de outras linguagens, outras sensibilidades e outras formas de mediação simbólica. É nesse ponto que se inscreve a proposta de um constitucionalismo dialógico, capaz de reconectar a Constituição à experiência humana, à educação cidadã e às expressões artísticas como formas legítimas de produção de sentido constitucional.

[256] SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 55–60.

2.3.5.6 Constitucionalismo dialógico: reconstrução normativa, educação jurídica e arte como linguagem da dignidade

Se o constitucionalismo contemporâneo atravessa uma crise de legitimidade, eficácia e sentido, a resposta teórica não pode assumir a forma de um abandono do projeto constitucional, sob pena de reforçar o vazio normativo e político que caracteriza os contextos de exceção e desigualdade. Ao contrário, impõe-se a necessidade de uma reconstrução crítica, consciente de seus limites históricos e aberta à reformulação de suas linguagens, práticas e mediações. Tal reconstrução exige reconhecer que a Constituição não se reduz a um texto normativo dotado de superioridade formal, mas constitui uma prática cultural complexa, uma linguagem simbólica de reconhecimento e um processo formativo que se realiza na interação entre direito, sociedade e experiência histórica.

É nesse horizonte que se inscreve a proposta de um constitucionalismo dialógico. Longe de representar mera variação terminológica ou ajuste procedimental, o constitucionalismo dialógico emerge como resposta teórica às insuficiências de modelos constitucionais marcados pelo fechamento interpretativo, pela centralização decisória e pela dissociação entre norma e vida social. Sua premissa fundamental consiste na recusa de uma concepção monológica da Constituição, segundo a qual o sentido constitucional seria produzido de forma unilateral por instâncias especializadas, afastadas das experiências concretas dos sujeitos a quem os direitos se destinam.

A dialogicidade constitucional não implica a negação da autoridade normativa da Constituição nem o enfraquecimento das instituições responsáveis por sua interpretação. Ao contrário, pressupõe a ampliação dos horizontes interpretativos e o reconhecimento de que a legitimidade constitucional se constrói na circulação plural de sentidos, saberes e experiências. Nesse ponto, a contribuição de Peter Häberle é central, ao afirmar que a Constituição vive da pluralidade de seus intérpretes e que

essa abertura interpretativa constitui condição de sua legitimidade democrática, e não ameaça à sua força normativa[257].

Compreendida como processo comunicativo, a Constituição deixa de ser concebida como norma fechada e passa a operar como espaço de interação discursiva. Jürgen Habermas contribui decisivamente para essa leitura ao sustentar que a legitimidade do direito depende de procedimentos capazes de assegurar a participação dos sujeitos potencialmente afetados pelas normas em sua formação e interpretação[258]. Embora o constitucionalismo dialógico não se confunda com uma teoria procedimental estrita, ele compartilha com Habermas a convicção de que o direito perde legitimidade quando se afasta do diálogo social e da esfera pública democrática[259].

Nesse contexto, a educação jurídica assume papel estruturante. Não há constitucionalismo dialógico sem uma formação jurídica orientada para a escuta, para a crítica e para a sensibilidade ética. O ensino do direito constitucional, quando reduzido à transmissão de categorias dogmáticas e técnicas decisórias, contribui para a reprodução de um constitucionalismo formalista e distante da realidade social. Em sentido diverso, uma educação jurídica comprometida com a formação cidadã revela as tensões entre texto constitucional e vida concreta, entre normatividade abstrata e experiências de exclusão, possibilitando a emergência de uma consciência constitucional crítica. Como advertia Paulo Freire, toda prática educativa é inevitavelmente uma prática política, na medida em que contribui para a formação – ou para o silenciamento – dos sujeitos históricos[260].

Nesse horizonte, a escuta não pode ser compreendida como gesto acessório ou mera técnica comunicativa, mas como condição ontológica da própria produção de sentido jurídico. Como sustenta Jean-Luc Nancy, escutar implica expor-se ao outro e ao que nele ressoa, acolhendo a abertura e a indeterminação que precedem a fixação

---

[257] HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica constitucional:** a sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e "procedimental" da Constituição. Tradução de Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997, p. 19–24.
[258] HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Vol. I. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003, p. 110–118.
[259] *Id.*
[260] FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 23–27.

do significado[261]. A escuta, assim entendida, não se limita à recepção de um discurso previamente constituído, mas instaura um espaço de copresença no qual o sentido se produz de forma relacional, compartilhada e sempre inacabada[262]. Transposta para o campo da educação jurídica e do constitucionalismo dialógico, essa concepção desloca a centralidade da voz autoritativa e do fechamento dogmático, exigindo uma formação jurídica capaz de sustentar a escuta como prática de alteridade, responsabilidade interpretativa e reconhecimento da pluralidade de experiências que atravessam o texto constitucional. É nesse movimento que a educação jurídica deixa de operar como mera reprodução normativa e se afirma como espaço de formação de sujeitos aptos a habitar a tensão entre norma e vida, entre estabilidade constitucional e abertura democrática, condição indispensável para uma prática constitucional sensível à dignidade da pessoa humana.

É nesse ponto que a arte emerge como linguagem privilegiada do constitucionalismo dialógico. A arte atua precisamente onde o discurso jurídico tradicional encontra seus limites: no campo do sensível, da empatia, da memória e da experiência humana concreta. Ao reorganizar os regimes de visibilidade, dizibilidade e escuta, a arte reabre possibilidades de reconhecimento simbólico e de participação afetiva na experiência constitucional. Jacques Rancière demonstra que toda ordem política (e, por extensão, jurídica) envolve uma disputa pelo sensível, isto é, pelo que pode ser visto, dito e sentido no espaço comum (*le partage du sensible*)[263].

Incorporar a arte como mediação pedagógica e constitucional não significa estetizar o direito ou dissolver sua normatividade, mas ampliar suas condições de inteligibilidade e legitimidade. A arte permite que a Constituição seja narrada, vivida e sentida, e não apenas aplicada de forma abstrata. Ela devolve à linguagem constitucional sua dimensão humana, frequentemente obscurecida pelos circuitos técnicos da dogmática jurídica. Nesse sentido, a arte opera como mediação simbólica entre norma e vida, contribuindo para a reconstrução da força normativa da Constituição a partir da dignidade humana como experiência concreta, e não apenas como enunciado formal.

---

[261] NANCY, Jean-Luc. **A escuta.** Belo Horizonte: Chão da Feira, 2014.
[262] *Id.*
[263] RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível:** estética e política. São Paulo: Editora 34, 2005, p. 12–18.

Assim compreendido, o constitucionalismo dialógico não se apresenta como modelo fechado nem como solução definitiva para as crises do constitucionalismo contemporâneo. Trata-se de um projeto inacabado, consciente de sua historicidade, de suas limitações e das exclusões que marcaram a trajetória constitucional moderna. Ao assumir a Constituição como prática aberta à reinterpretação contínua, o constitucionalismo dialógico afirma a possibilidade de metamorfose do projeto constitucional, sem abdicar de seus compromissos normativos fundamentais.

A pergunta “o constitucionalismo está morto?” encontra, nesse horizonte, uma resposta provisória, porém teoricamente consistente. O constitucionalismo não está morto, mas não pode sobreviver sem reaprendizagem, reconstrução simbólica e compromisso ético com a participação, a educação e a sensibilidade. Sem diálogo, o constitucionalismo tende ao fechamento tecnocrático; sem educação, à reprodução acrítica; sem sensibilidade, ao esvaziamento humano. Com esses elementos, contudo, ele se reinventa como linguagem viva da dignidade humana e da cidadania democrática.

Reconhecida a necessidade de reconstrução do constitucionalismo a partir da dialogicidade, impõe-se examinar de que modo essa proposta se projeta para além do plano teórico, alcançando as práticas interpretativas, os arranjos institucionais e os espaços de participação democrática. É nesse sentido que se desenvolve, no tópico seguinte, a análise das dimensões práticas do constitucionalismo dialógico.

2.3.6 O constitucionalismo dialógico como experiência formativa: participação, linguagem e construção da cidadania

O constitucionalismo dialógico afirma-se como uma resposta teórica às insuficiências estruturais dos modelos constitucionais que, embora tenham ampliado a centralidade dos direitos fundamentais e reforçado a força normativa da Constituição, mantiveram formas de produção do sentido constitucional marcadas pelo fechamento interpretativo e pela distância em relação às experiências sociais concretas. Mais do que uma vertente interna ao neoconstitucionalismo, o constitucionalismo dialógico configura-se como um deslocamento paradigmático, ao

recolocar a participação, a linguagem e a formação cidadã no centro da experiência constitucional.

Nesse horizonte, a Constituição deixa de ser compreendida apenas como instância normativa superior ou como objeto de aplicação técnico-jurídica e passa a ser concebida como espaço de construção compartilhada de sentidos, no qual a legitimidade constitucional se produz na interação entre instituições, sujeitos e práticas sociais. O diálogo, aqui, não se reduz a um mecanismo procedimental ou a uma técnica decisória, mas assume a forma de um princípio estruturante da experiência constitucional, orientado à ampliação dos horizontes interpretativos e ao reconhecimento da pluralidade de vozes que compõem a esfera pública democrática.

Ao deslocar o eixo da constitucionalidade do monopólio interpretativo para a circulação plural de sentidos, o constitucionalismo dialógico tensiona o modelo centrado exclusivamente na judicialização dos direitos fundamentais e na autoridade das instâncias jurisdicionais. Sem negar a relevância do controle judicial, essa perspectiva problematiza sua suficiência e evidencia a necessidade de práticas constitucionais capazes de incorporar a participação social, a escuta e a formação crítica dos sujeitos como dimensões constitutivas da cidadania. A Constituição, assim, deixa de operar apenas como instrumento de tutela e passa a afirmar-se como linguagem viva de formação democrática.

Compreendido como experiência formativa, o constitucionalismo dialógico articula direito, educação e linguagem na construção da cidadania. A formação constitucional não se esgota na aprendizagem de categorias dogmáticas, mas envolve processos de sensibilização, reconhecimento e engajamento crítico, por meio dos quais os sujeitos se percebem como participantes da ordem constitucional e corresponsáveis por sua realização. É nesse sentido que a participação não se apresenta apenas como direito formal, mas como prática pedagógica e política, capaz de reaproximar a Constituição da vida social e de restaurar sua potência normativa e simbólica.

A formulação do constitucionalismo dialógico encontra um de seus fundamentos teóricos centrais na obra de Peter Häberle, especialmente na concepção da Constituição como fenômeno cultural. Ao deslocar a compreensão da Constituição

do plano estritamente normativo para o âmbito mais amplo da cultura, Häberle rompe com leituras formalistas e monológicas do constitucionalismo, afirmando que o sentido constitucional não se produz de maneira isolada ou exclusivamente institucional, mas se constrói no interior de processos históricos, simbólicos e comunicativos[264].

Nessa perspectiva, a Constituição não se apresenta como um sistema fechado de normas dotadas de significado pré-determinado, mas como um espaço aberto de produção de sentido, no qual diferentes atores sociais – instituições, grupos, comunidades e sujeitos historicamente situados – participam da conformação do significado constitucional. A interpretação constitucional, assim, deixa de ser concebida como ato técnico reservado a instâncias especializadas e passa a ser compreendida como prática cultural compartilhada, atravessada por disputas de valores, narrativas e experiências sociais [265].

A noção de dialogicidade, tal como elaborada por Häberle, não se reduz à ampliação formal do rol de intérpretes da Constituição, mas implica uma reconfiguração mais profunda da legitimidade constitucional. A abertura interpretativa torna-se condição para que a Constituição permaneça socialmente significativa, capaz de dialogar com as transformações da vida social e de incorporar, ainda que de modo tensionado, a pluralidade de perspectivas que compõem a esfera pública democrática. Nesse sentido, a legitimidade constitucional deixa de derivar exclusivamente da autoridade formal do texto ou das instituições e passa a depender de sua capacidade de ressonância cultural e de reconhecimento social[266].

Ao compreender a Constituição como fenômeno cultural em permanente construção, o constitucionalismo dialógico assume uma dimensão formativa decisiva. A experiência constitucional passa a envolver processos de aprendizagem coletiva, nos quais os sujeitos não apenas recebem normas, mas participam da produção de sentidos que orientam a vida comum. Essa dimensão formativa reforça a ideia de que a eficácia das normas constitucionais não se limita à sua aplicação coercitiva, mas se vincula à possibilidade de internalização, reconhecimento e engajamento crítico por

---

[264] HÄBERLE, Peter. **A Constituição como Fenômeno Cultural**. São Paulo: Editora Saraiva, 1992, p.13-18.
[265] *Ibid.*, p.19-24.
[266] *Ibid.*, p.25-30.

parte dos destinatários do direito, fortalecendo, assim, a relação entre Constituição, cidadania e dignidade humana [267].

A reflexão de Roberto Gargarella sobre o constitucionalismo dialógico insere-se em um esforço teórico mais amplo de revisão crítica das formas contemporâneas de exercício do poder constitucional, especialmente em contextos marcados por profundas desigualdades sociais e por democracias de baixa intensidade participativa. Ao examinar os arranjos institucionais herdados do constitucionalismo liberal e sua permanência, ainda que sob roupagens normativas renovadas, Gargarella demonstra que a expansão formal dos direitos fundamentais e o fortalecimento do controle judicial não foram acompanhados, necessariamente, por uma democratização efetiva dos processos de produção do sentido constitucional. Essa constatação constitui o ponto de partida de sua crítica às concepções monológicas e concentradas do constitucionalismo.

Em *Por una justicia dialógica*, Gargarella sustenta que o déficit democrático do constitucionalismo contemporâneo não reside apenas na inefetividade de determinados direitos, mas, de modo mais profundo, na arquitetura decisória que estrutura a interpretação constitucional. Para o autor, sistemas constitucionais que concentram excessivamente o poder interpretativo em cortes e tribunais tendem a reproduzir assimetrias sociais preexistentes, mesmo quando suas decisões são formalmente justificadas em linguagem de direitos. A legitimidade constitucional, nesse cenário, não pode ser aferida exclusivamente a partir da correção argumentativa das decisões judiciais, mas deve ser avaliada à luz da abertura – ou do fechamento – dos processos deliberativos que lhes dão origem[268].

O constitucionalismo dialógico, tal como formulado por Gargarella, emerge, assim, como crítica à concepção do Judiciário como intérprete supremo e isolado da Constituição. Diferentemente de modelos que atribuem às cortes constitucionais a tarefa exclusiva de “proteger” a Constituição contra a política, Gargarella propõe uma reconfiguração do papel judicial no interior da democracia constitucional. O Judiciário não desaparece nem abdica de sua função, mas passa a operar como instância

[267] *Ibid.*, p.31-36
[268] GARGARELLA, Roberto. **Por una justicia dialógica:** el Poder Judicial como promotor de la deliberación democrática. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2014, p.21-27.

promotora e garantidora de processos deliberativos mais amplos, nos quais os sujeitos afetados pelas normas possam participar da construção de seus significados. A justiça dialógica, nesse sentido, não substitui a decisão judicial, mas transforma sua racionalidade e suas condições de legitimidade[269].

Essa concepção implica uma mudança substantiva na compreensão do próprio conflito constitucional. Em vez de ser tratado como problema técnico a ser resolvido por especialistas, o conflito passa a ser reconhecido como expressão de disputas sociais legítimas, que demandam escuta, reconhecimento e mediação institucional. Ao integrar a voz de cidadãos, movimentos sociais e grupos historicamente marginalizados nos processos deliberativos, o constitucionalismo dialógico contribui para que a Constituição deixe de funcionar como instrumento de imposição normativa e passe a operar como linguagem compartilhada de negociação democrática. Trata-se, portanto, de um deslocamento que articula direito, política e cidadania de modo indissociável.

Gargarella insiste que decisões constitucionais produzidas em contextos de fechamento deliberativo tendem a gerar resistência social, baixa adesão normativa e déficit de legitimidade, ainda que formalmente corretas. Ao contrário, decisões construídas em ambientes dialógicos, nos quais os argumentos circulam e as experiências são reconhecidas, possuem maior capacidade de produzir aceitação social e eficácia prática. A legitimidade constitucional, assim, deixa de ser atributo exclusivamente institucional e passa a ser compreendida como resultado de processos de participação e reconhecimento recíproco[270].

Essa crítica às estruturas decisórias do constitucionalismo é aprofundada em *A Constituição como Política*, obra na qual Gargarella afirma que as Constituições não podem ser concebidas como pactos normativos encerrados no passado, mas como arenas políticas permanentemente atravessadas por disputas de poder, interpretações concorrentes e demandas sociais em transformação. Para o autor, a persistência de desenhos institucionais rígidos e pouco responsivos compromete a

[269] *Ibid.*, p.45-52.
[270] *Ibid.*, p.63-69.

capacidade da Constituição de refletir as necessidades e aspirações da sociedade contemporânea, especialmente em contextos marcados por exclusões históricas[271].

Nesse sentido, Gargarella sustenta que a participação cidadã não deve ser tratada como elemento acessório ou meramente consultivo do constitucionalismo, mas como dimensão constitutiva de sua legitimidade democrática. A Constituição, ao ser compreendida como processo político, exige mecanismos institucionais que permitam a intervenção ativa da sociedade civil na formação, interpretação e transformação das normas constitucionais. Essa abertura participativa não implica instabilidade normativa, mas, ao contrário, contribui para a adaptação do constitucionalismo às mudanças sociais e para a renovação contínua de seu sentido democrático[272].

Ao articular justiça dialógica, participação cidadã e crítica institucional, Gargarella oferece uma contribuição decisiva para a compreensão do constitucionalismo como experiência formativa. A prática constitucional deixa de ser restrita a arenas especializadas e passa a envolver processos de aprendizagem democrática, nos quais os sujeitos se reconhecem como participantes da ordem constitucional e corresponsáveis por sua realização. Essa dimensão formativa reforça a afinidade entre o constitucionalismo dialógico e projetos de reconstrução constitucional comprometidos com a cidadania substantiva, a justiça social e o reconhecimento da dignidade humana como experiência concreta e compartilhada.

Inserida no horizonte desta tese, a reflexão de Gargarella permite compreender o constitucionalismo dialógico não apenas como técnica institucional ou modelo decisório alternativo, mas como linguagem política e pedagógica capaz de reaproximar Constituição e sociedade. Ao insistir na centralidade do diálogo, da participação e da deliberação pública, o autor contribui para a construção de um constitucionalismo que não se limita a proclamar direitos, mas que cria condições para que esses direitos sejam apropriados, reinterpretados e vividos pelos sujeitos que compõem a comunidade política.

---

[271] GARGARELLA, Roberto. **La Constitución como política**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2011, p.11-18.
[272] *Ibid.*, p.19-25.

A leitura proposta por Roberto Gargarella acerca do constitucionalismo dialógico não se desenvolve de forma isolada no cenário teórico contemporâneo, encontrando ressonância em abordagens que, a partir de matrizes distintas, convergem na crítica ao fechamento interpretativo e à redução tecnocrática da experiência constitucional. No contexto do constitucionalismo português, autores como Jorge Miranda e Paulo Ferreira da Cunha oferecem contribuições relevantes para a compreensão da Constituição como processo aberto, historicamente situado e dependente da participação ativa da comunidade política para a preservação de sua legitimidade e vitalidade normativa.

Jorge Miranda, ao refletir sobre a natureza dinâmica da Constituição e sobre as condições de sua permanência histórica, enfatiza que a força constitucional não se esgota na rigidez formal do texto nem na autoridade de seus intérpretes institucionais[273]. Para o autor, a Constituição só mantém sua capacidade de orientar a vida política e jurídica quando permanece em diálogo com a sociedade que pretende organizar, incorporando, ainda que de modo conflitivo, as transformações sociais, culturais e políticas que atravessam o tempo histórico[274]. O diálogo entre os diversos atores sociais e a participação ativa dos cidadãos configuram, nesse sentido, elementos estruturantes para que a Constituição evolua em sintonia com as demandas e expectativas da sociedade, evitando sua fossilização normativa ou seu esvaziamento simbólico[275].

Essa compreensão aproxima-se da ideia de Constituição como prática viva e formativa, na qual o sentido constitucional não é dado de uma vez por todas, mas continuamente renegociado no espaço público. Ao reconhecer a centralidade da participação cidadã, Miranda reforça a noção de que a legitimidade constitucional não deriva apenas da legalidade formal ou da origem democrática do texto, mas de sua capacidade de manter-se permeável às experiências e aos conflitos que compõem a comunidade política. Tal perspectiva dialoga diretamente com o constitucionalismo dialógico ao deslocar o eixo da constitucionalidade da decisão isolada para o processo de construção coletiva de sentidos.

---

[273] MIRANDA, Jorge. **Manual de direito constitucional**. Tomo II. 7. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 2015, p.47-53.
[274] *Id.*
[275] *Id.*

Em chave complementar, Paulo Ferreira da Cunha aprofunda essa dimensão ao articular constitucionalismo, cultura e cidadania. Para o autor, a Constituição não pode ser compreendida como mero instrumento técnico de organização do poder, mas como expressão cultural de um projeto político-jurídico que demanda participação, inclusão e reconhecimento[276]. A participação cidadã e os mecanismos de diálogo, segundo Paulo Ferreira da Cunha, são condições indispensáveis para a construção de uma Constituição verdadeiramente representativa e adaptativa, capaz de responder às mutações sociais sem perder seu compromisso ético com a dignidade humana e com a justiça social[277].

Ao enfatizar a dimensão cultural do constitucionalismo, Paulo Ferreira da Cunha aproxima-se da compreensão da Constituição como linguagem – linguagem que forma, interpela e reconhece sujeitos. Nesse sentido, a participação não se reduz a procedimento formal ou a expediente consultivo, mas assume caráter formativo, contribuindo para a constituição de uma cidadania ativa, consciente e crítica. A Constituição, assim, deixa de operar apenas como norma externa e passa a integrar os processos de construção identitária e de pertencimento político da comunidade.

Essas reflexões teóricas encontram correspondência em práticas constitucionais observadas em diferentes contextos nacionais, nas quais se busca ampliar os canais de diálogo entre instituições e sociedade. Mecanismos como audiências públicas, consultas populares, conselhos participativos e espaços deliberativos híbridos têm sido progressivamente incorporados como formas de democratização da interpretação constitucional. Mais do que instrumentos procedimentais, tais práticas expressam uma mudança de racionalidade, na qual a legitimidade das normas passa a depender da abertura ao pluralismo de vozes e da incorporação das experiências sociais no processo decisório.

Ao convergirem na defesa da participação, do diálogo e da abertura interpretativa, as contribuições de Gargarella, Jorge Miranda e Paulo Ferreira da Cunha permitem compreender o constitucionalismo dialógico como um horizonte teórico compartilhado, orientado à reconstrução democrática do direito constitucional. Trata-se de uma concepção que reconhece a Constituição como prática histórica,

---

[276] CUNHA, Paulo Ferreira da. **Manual de Direito Constitucional.** 5. ed. Coimbra: Editora Almedina, 2020, p.75.
[277] CUNHA, Paulo Ferreira da. **Constituição, cultura e cidadania**. Coimbra: Almedina, 2010, p.91-97.

cultural e formativa, cuja vitalidade depende da capacidade de produzir reconhecimento, escuta e aprendizagem coletiva – elementos centrais para a construção da cidadania e para a afirmação da dignidade humana como experiência concreta no espaço público.

O constitucionalismo dialógico, ao recolocar a participação social e o diálogo contínuo no centro da experiência constitucional, não se limita à introdução de novos instrumentos procedimentais, mas propõe uma reconfiguração mais profunda da racionalidade constitucional. Trata-se de um modelo que questiona a suficiência das abordagens tradicionais fundadas na centralização decisória e na mediação exclusivamente institucional, ao afirmar que a legitimidade e a eficácia das normas constitucionais dependem de sua capacidade de incorporar, de modo significativo, as vozes, experiências e conflitos que atravessam a sociedade.

Nesse sentido, a abertura a mecanismos participativos – como audiências públicas, consultas institucionais e espaços deliberativos plurais – deve ser compreendida não como solução técnica ou administrativa, mas como expressão de uma transformação mais ampla na compreensão do próprio constitucionalismo. A participação não opera como complemento externo à normatividade constitucional, mas como dimensão constitutiva de sua validade democrática. Ao permitir a circulação de argumentos e a visibilização de experiências sociais diversas, tais mecanismos contribuem para deslocar a Constituição do plano abstrato da tutela para o plano concreto da coprodução normativa.

Todavia, essa abertura participativa não se realiza sem tensões. A integração efetiva de múltiplos grupos sociais em processos constitucionais coloca desafios substantivos relacionados à assimetria de poder, à desigualdade de acesso aos espaços deliberativos e ao risco de captura institucional. O constitucionalismo dialógico, longe de ignorar essas dificuldades, exige a construção de estruturas capazes de reconhecer a diversidade social sem reduzir a participação a um exercício meramente formal ou simbólico. A questão que se coloca não é apenas quem participa, mas em que condições, com que capacidade de influência e com que reconhecimento institucional.

Além disso, a ampliação dos espaços de diálogo deve ser pensada em articulação com a necessidade de preservação da estabilidade normativa e da coerência institucional do sistema constitucional. A tensão entre abertura democrática

e estabilidade jurídica não constitui uma patologia do constitucionalismo dialógico, mas um de seus dilemas constitutivos. A resposta a esse dilema não se encontra em soluções técnicas pré-fixadas, mas em processos institucionais reflexivos, capazes de equilibrar pluralismo, continuidade normativa e responsabilidade democrática.

Essa compreensão do constitucionalismo dialógico como prática tensionada e historicamente situada encontra fundamento teórico na concepção da Constituição como fenômeno cultural, desenvolvida por Peter Häberle. Ao compreender a Constituição como espaço de interação simbólica, histórica e social, Häberle oferece um enquadramento teórico que permite compreender a participação não apenas como mecanismo institucional, mas como expressão da cultura constitucional de uma comunidade política. A Constituição, nesse horizonte, não apenas regula a vida social, mas é por ela continuamente reinterpretada, ressignificada e transformada.

A articulação entre constitucionalismo dialógico e Constituição como fenômeno cultural permite compreender a participação social como processo formativo e simbólico, no qual os sujeitos não apenas intervêm em decisões pontuais, mas constroem sentidos compartilhados sobre direitos, deveres e pertencimento político. Essa perspectiva amplia a compreensão da relação entre Constituição e sociedade, deslocando-a de uma lógica de mera aplicação normativa para uma dinâmica de reconhecimento, aprendizagem e diálogo contínuo. É a partir dessa matriz cultural e dialógica que se torna possível pensar práticas constitucionais mais inclusivas, dotadas de maior legitimidade democrática e de maior capacidade de responder às complexidades da sociedade contemporânea.

2.3.7 A Constituição como Fenômeno Cultural e a Sociedade Aberta aos Intérpretes: Contribuição de Peter Häberle

A teoria constitucional contemporânea tem sido marcada por uma série de avanços teóricos que buscam responder às demandas de uma sociedade em constante transformação. Entre essas abordagens, o conceito de Constitucionalismo Dialógico e a teoria de Peter Häberle sobre a constituição como um fenômeno cultural e a sociedade aberta aos intérpretes emergem como duas propostas interligadas e inovadoras. O Constitucionalismo Dialógico, que enfatiza a importância do diálogo e

da participação cidadã na interpretação e aplicação das normas constitucionais, encontra uma fundamentação teórica robusta na obra de Häberle.

Häberle, em sua análise sobre o papel da constituição como um espaço cultural dinâmico, argumenta que a constituição não deve ser vista como um texto estático, mas como um reflexo das interações e práticas culturais de uma sociedade. Essa visão está alinhada com a proposta do Constitucionalismo Dialógico, que defende que a constituição deve ser interpretada e aplicada de maneira a incluir diversas perspectivas sociais e culturais. A ideia de Häberle de uma "sociedade aberta aos intérpretes" – onde a interpretação constitucional é um processo contínuo e colaborativo – reforça a necessidade de mecanismos de participação e diálogo promovidos pelo Constitucionalismo Dialógico.

Este contexto teórico estabelece um vínculo claro entre a abordagem de Häberle e as práticas sugeridas pelo Constitucionalismo Dialógico, criando um campo fértil para explorar como as normas constitucionais podem evoluir em resposta a uma multiplicidade de vozes e interesses sociais. A conexão entre a teoria de Häberle e o Constitucionalismo Dialógico oferece uma base sólida para entender como a constituição pode funcionar como um espaço de negociação cultural e política, refletindo e respondendo às necessidades e dinâmicas de uma sociedade plural e diversificada.

A teoria de Peter Häberle apresenta uma reinterpretação significativa da constituição, destacando-a como um fenômeno cultural e defendendo um modelo de interpretação constitucional que reconhece e integra a diversidade de perspectivas na aplicação das normas. Häberle argumenta que a constituição deve ser entendida não apenas como um documento jurídico, mas como um reflexo e um agente da cultura em que está inserida, promovendo um modelo interpretativo aberto e interativo que enriquece a compreensão e aplicação das normas constitucionais.

Em sua obra *A Constituição como Fenômeno Cultural*, Häberle explora a ideia de que a constituição deve ser vista como um produto e um veículo da cultura. Ele afirma que “a constituição não é um documento isolado, mas sim uma expressão e

um reflexo da cultura em que está inserida"[278]. Esta perspectiva sugere que a constituição é intrinsecamente ligada à cultura e à sociedade, e sua interpretação deve considerar o contexto cultural em que está aplicada. Häberle propõe que a constituição deve ser dinâmica e capaz de evoluir em resposta às mudanças culturais e sociais, o que implica que sua interpretação deve ser flexível e aberta a novas influências culturais.

O conceito de "sociedade aberta aos intérpretes" é central na teoria de Häberle, como discutido em *Hermenêutica Constitucional*. Segundo Häberle, "a interpretação da constituição deve ser um processo colaborativo, onde diversos agentes sociais, incluindo cidadãos, especialistas e instituições, contribuem para a construção do sentido e da aplicação das normas"[279]. Este modelo sugere um processo interpretativo inclusivo, onde a constituição serve como um campo de diálogo e negociação entre diferentes atores sociais.

Jorge Miranda em suas obra *Teoria da Constituição* examina a perspectiva de Häberle sobre a constituição como um fenômeno cultural e a ideia de uma sociedade aberta aos intérpretes. Miranda considera que a abordagem de Häberle representa um avanço significativo na teoria constitucional ao enfatizar o caráter dinâmico e cultural da constituição, destacando que "a constituição deve ser entendida como um produto e um reflexo da cultura, e não como um documento estanque"[280].

Miranda concorda com a visão de Häberle de que a constituição deve ser interpretada à luz das mudanças culturais e sociais, argumentando que "uma abordagem mais inclusiva e interativa na interpretação constitucional é fundamental para garantir que as normas refletem as necessidades e as realidades contemporâneas da sociedade"[281]. Segundo Miranda, a proposta de Häberle de uma "sociedade aberta aos intérpretes" oferece uma base sólida para um diálogo contínuo

---

[278] HÄBERLE, Peter. **A Constituição como Fenômeno Cultural**. São Paulo: Editora Saraiva, 2005, p.55.
[279] HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica constitucional:** a sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e "procedimental" da Constituição. Tradução de Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997, p.67.
[280] MIRANDA, Jorge. **Teoria da Constituição.** 3. ed. Coimbra: Almedina, 2019, p.134.
[281] *Ibid.*, p.145.

entre diferentes atores sociais e culturais, o que é essencial para a evolução e adaptação das normas constitucionais.

Häberle também aborda este conceito em *Um Diálogo Entre Poesia e Direito Constitucional* , argumentando que “a constituição é um meio através do qual o direito e a cultura se encontram, criando um espaço para o diálogo de diferentes perspectivas”[282]. Esta obra explora a interseção entre o direito e a cultura, ilustrando como a constituição pode funcionar como um espaço de encontro entre diversas formas de expressão cultural e jurídica, permitindo uma interpretação que reflete a diversidade da sociedade.

A proposta de Häberle, ao enfatizar a constituição como um fenômeno cultural e promover uma sociedade aberta aos intérpretes, fortalece a cidadania em níveis que vão além do formal. Este modelo encoraja um engajamento mais profundo dos cidadãos no processo constitucional, permitindo uma participação mais significativa na construção e aplicação das normas. A cidadania é fortalecida não apenas pelo reconhecimento formal dos direitos, mas também pela capacidade dos indivíduos de participar ativamente no diálogo constitucional e na formação das normas.

Para que esse engajamento seja efetivo, é necessária uma educação emancipadora. Tal educação deve capacitar os cidadãos a compreender criticamente a constituição e as normas legais, promovendo uma consciência ativa sobre seus direitos e deveres. Uma educação que fomente o pensamento crítico e a participação informada é essencial para viabilizar a efetiva participação dos cidadãos no processo constitucional e garantir que suas vozes sejam ouvidas e integradas na interpretação e aplicação das normas.

A discussão sobre a constituição como fenômeno cultural e a sociedade aberta aos intérpretes prepara o terreno para a análise da dignidade humana como um elemento central no diálogo constitucional. A abordagem de Häberle e o Constitucionalismo Dialógico compartilham a visão de que a constituição deve ser um espaço de interação e inclusão, onde a dignidade humana é um valor fundamental. A dignidade humana, enquanto princípio central, deve orientar a interpretação das

[282] HÄBERLE, Peter. **Um Diálogo Entre Poesia e Direito Constitucional.** Tradução de João M. Silva. São Paulo: Saraiva Jur, 2017, p.73.

normas constitucionais e garantir que a constituição não apenas reconheça, mas ativamente promova os direitos e a dignidade de todos os indivíduos.

No próximo tópico, será explorado como a dignidade humana serve como um eixo central no diálogo constitucional e como ela influencia a prática interpretativa. A análise desse conceito fornece uma base para compreender como a constituição pode ser um instrumento eficaz na proteção e promoção dos direitos fundamentais, refletindo as necessidades e aspirações das sociedades contemporâneas.

2.4 DIGNIDADE HUMANA COMO ELEMENTO CENTRAL NO DIÁLOGO CONSTITUCIONAL

A dignidade humana emerge como um princípio fundamental e transversal em diversas correntes do pensamento constitucional contemporâneo, desempenhando um papel central na fundamentação e aplicação das normas constitucionais. A sua incorporação nas constituições modernas reflete uma evolução teórica significativa, que destaca a dignidade como um elemento imprescindível para a proteção e promoção dos direitos fundamentais. A abordagem da dignidade humana no direito constitucional não apenas reforça a importância dos direitos individuais, mas também molda a maneira como as constituições são interpretadas e aplicadas, refletindo uma visão mais ampla e inclusiva da justiça e da cidadania.

A dignidade humana, conforme evidenciado por Robert Alexy em sua obra *Teoria dos Direitos Fundamentais*, é vista como um princípio de integração e de estruturação das normas constitucionais. Alexy argumenta que a dignidade humana serve como um "princípio de orientação" que informa a aplicação dos direitos fundamentais, orientando a interpretação e a aplicação das normas jurídicas[283]. Para Alexy, “a dignidade humana é a base de todos os direitos fundamentais e deve orientar a interpretação e aplicação das normas constitucionais”[284].

No contexto português, Jorge Miranda, em sua obra *Teoria da Constituição,* ressalta que a dignidade humana está consagrada como um valor essencial nas

[283] ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais.** Trad. de Virgílio Afonso da Silva da 5. ed. alemã. São Paulo: Malheiros Editores, 2008
[284] *Ibid.*, p.115.

constituições modernas, sendo um princípio que deve orientar a ação do Estado e a proteção dos direitos dos cidadãos. Ele afirma que “a dignidade humana é a base sobre a qual todos os direitos fundamentais são construídos e protegidos, refletindo um compromisso com a justiça e a igualdade”[285].

A dignidade humana interage de forma significativa com as diferentes teorias da cidadania discutidas ao longo deste capítulo. A Teoria Liberal, que foca em direitos individuais e participação política, reconhece a dignidade humana ao garantir a proteção dos direitos fundamentais e promover a participação política como meio de garantir o respeito à dignidade[286]. A Teoria Republicana, com seu ênfase no bem comum e na virtude cívica, relaciona-se com a dignidade humana ao destacar a importância da participação ativa na vida política como um reflexo do respeito pelos cidadãos[287]. A Teoria Deliberativa, que valoriza o diálogo e a participação informada, reflete a dignidade humana ao permitir que todos os cidadãos contribuam para as decisões políticas de maneira significativa[288].

Estas abordagens teóricas oferecem uma visão enriquecida da cidadania, que vai além do aspecto formal e objetivo, e inclui uma dimensão substancial. Incorporando a dignidade humana, essas teorias ilustram como a cidadania pode ser entendida como um conceito que exige um engajamento significativo e informado dos cidadãos.

A integração da dignidade humana no processo interpretativo das constituições tem uma ligação direta com as propostas do Constitucionalismo Dialógico e da teoria de Peter Häberle sobre a constituição como um fenômeno cultural. O Constitucionalismo Dialógico enfatiza a importância da participação social e do diálogo na interpretação e aplicação das normas constitucionais, enquanto a teoria de Häberle destaca a necessidade de considerar o contexto cultural e social na interpretação da constituição.

---

[285] MIRANDA, Jorge. **Teoria da Constituição.** 3. ed. Coimbra: Almedina, 2019, p.134.
[286] RAWLS, John. **Uma teoria da justiça.** Tradução de Álvaro de A. M. Pires. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
[287] PETTIT, Philip. **Republicanism**: A Theory of Freedom and Government. Oxford: Oxford University Press, 1997.
[288] HABERMAS, Jürgen. **O Futuro da Natureza Humana:** Acesso aos Direitos Fundamentais e o Projeto de Modernidade. Tradução de Regina Célia Pinto. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

Ambas as abordagens são complementares à noção de dignidade humana. O Constitucionalismo Dialógico, ao promover uma participação mais ampla e inclusiva, permite que a dignidade dos cidadãos seja reconhecida e respeitada através da integração de diversas perspectivas no processo interpretativo. Da mesma forma, a abordagem de Häberle, ao tratar a constituição como um fenômeno cultural e promover uma sociedade aberta aos intérpretes, contribui para que a dignidade humana seja efetivamente considerada e protegida em um contexto dinâmico e interativo.

O reconhecimento da dignidade humana como um princípio central tem implicações significativas para a formação da cidadania. Em uma sociedade onde a dignidade humana é valorizada e protegida, os cidadãos são mais propensos a participar ativamente e de forma crítica no processo político e constitucional. A dignidade humana, ao ser incorporada na prática constitucional, fortalece a cidadania não apenas no seu aspecto formal, mas principalmente em seu aspecto substancial, ao garantir que todos os indivíduos sejam tratados com respeito e tenham a oportunidade de contribuir para o bem comum.

Para que essa participação substancial se concretize, é necessária uma educação jurídica que vá além da mera instrução técnica e que promova a compreensão crítica dos direitos e das normas constitucionais. A educação deve capacitar os cidadãos para que possam participar efetivamente no diálogo constitucional e exercer seus direitos de forma consciente e informada.

A reflexão crítica sobre a dignidade humana e a cidadania também se conecta com a filosofia de Hannah Arendt e Gustave Le Bom, que analisam respectivamente como a banalização do mal e a desindividualização dos indivíduos podem levar a consequências devastadoras. A teoria de Arendt destaca a importância da emancipação do pensamento para evitar a banalização do mal, enfatizando a necessidade de uma consciência crítica e ativa para garantir que os direitos humanos sejam respeitados e promovidos.

Arendt argumenta que a emancipação do pensamento é crucial para evitar a desumanização e a perda da dignidade, afirmando que “o mal se banaliza quando o pensamento crítico é suprimido e o indivíduo se conforma com as normas

estabelecidas sem questionamento”[289]. Essa crítica é relevante para a discussão sobre a dignidade humana e a cidadania, pois destaca a importância de uma participação informada e crítica para a preservação da dignidade e dos direitos humanos.

A análise da dignidade humana como elemento central no diálogo constitucional revela a importância de compreender a cidadania em suas dimensões formal e substancial. A dignidade humana orienta a interpretação das normas constitucionais e fortalece a participação cidadã, promovendo um engajamento mais profundo e crítico. As teorias da cidadania discutidas neste capítulo, ao integrar o conceito de dignidade humana, oferecem uma visão enriquecida da cidadania que valoriza tanto a proteção dos direitos quanto a participação ativa e informada dos cidadãos.

Esta discussão prepara o terreno para a análise da educação jurídica sob uma perspectiva luso-brasileira no próximo capítulo. A educação jurídica, ao enfatizar a dignidade da pessoa humana como fundamento para a construção da cidadania, representa um passo crucial para garantir que os princípios discutidos ao longo deste capítulo sejam efetivamente incorporados e praticados. O próximo capítulo explorará como a educação pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos, capacitando-os a entender e a exercer seus direitos de maneira consciente e significativa.

[289] ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1958], p.299.

PARTE II - DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

3 A EDUCAÇÃO JURÍDICA SOB UMA PERSPECTIVA LUSO-BRASILEIRA: A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA COMO FUNDAMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

A dignidade da pessoa humana figura como um princípio essencial e inalienável que fundamenta a estrutura de uma cidadania verdadeiramente inclusiva e equitativa, sendo um alicerce primordial para a proteção e promoção dos direitos fundamentais em sociedades democráticas. Este princípio, que transcende as barreiras de diversas tradições filosóficas e sistemas jurídicos, assume um papel central na formação dos profissionais do direito e na configuração da prática jurídica. A dignidade humana não é apenas uma abstração teórica, mas um valor normativo de impacto profundo na maneira como os direitos são reconhecidos, garantidos e promovidos nas sociedades modernas.

No contexto luso-brasileiro, a análise da dignidade da pessoa humana proporciona uma visão aprofundada sobre a interseção e adaptação das tradições jurídicas de Portugal e do Brasil. Ambos os países, com suas ricas heranças culturais e jurídicas, compartilham um entendimento comum sobre a importância da dignidade humana como um princípio fundamental, que serve como base para a estrutura normativa e a prática jurídica. A interação entre as tradições jurídicas portuguesa e brasileira revela um processo dinâmico de assimilação e transformação dos conceitos de dignidade, refletindo uma convergência de valores que molda a abordagem de ambos os sistemas na formação de uma cidadania responsável e participativa.

Este capítulo se propõe a investigar como o conceito de dignidade da pessoa humana tem sido incorporado e reinterpretado dentro das tradições jurídicas portuguesa e brasileira, analisando a forma como esse princípio orienta a educação jurídica[290] e influencia a prática do direito. A análise abordará não apenas a evolução histórica e filosófica do conceito de dignidade, mas também sua aplicação prática e

[290] Ao longo deste capítulo, a expressão “educação jurídica” é empregada de maneira intencionalmente ampliada. Em sentido estrito, refere-se à formação institucional do jurista no âmbito universitário, compreendida como processo histórico, curricular e metodológico de transmissão do saber jurídico. Em sentido mais amplo, a educação jurídica é concebida como dimensão formativa da cidadania, na medida em que o modo como o Direito é ensinado influencia diretamente a compreensão dos direitos fundamentais, da dignidade humana, das formas de participação política e do próprio constitucionalismo. Tal opção metodológica permite analisar o ensino jurídico não apenas como prática pedagógica especializada, mas como elemento estruturante da cultura constitucional e da vida democrática.

seu impacto na formação dos juristas e na construção de uma sociedade que respeite e valorize os direitos e liberdades individuais. A integração do conceito de dignidade na formação acadêmica e na prática jurídica é fundamental para promover uma cidadania que se baseie na justiça, na equidade e no respeito pelos direitos humanos.

A exploração da evolução do conceito de dignidade humana, desde suas raízes filosóficas até sua concretização nas normas jurídicas contemporâneas, oferece uma compreensão profunda dos fundamentos que sustentam as práticas jurídicas e educativas atuais. A reflexão sobre esse princípio é indispensável para apreciar como ele molda a prática jurídica e a formação de uma cidadania que é ao mesmo tempo responsável e justa. O exame da dignidade da pessoa humana dentro do contexto luso-brasileiro permite uma apreciação mais rica da forma como os sistemas jurídicos podem contribuir para a construção de uma sociedade que respeite os direitos de todos os seus membros e promova a justiça e a equidade.

3.1 A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA COMO FUNDAMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

A dignidade da pessoa humana não apenas serve como um princípio fundamental na construção de uma cidadania, mas também se configura como um alicerce indispensável para a proteção e promoção dos direitos e liberdades individuais em sociedades democráticas. Este princípio transcende as abstrações filosóficas e se afirma como um valor normativo que estrutura e orienta as práticas jurídicas e políticas. A dignidade humana, ao se posicionar como um valor universal e intrínseco, desempenha um papel essencial na elaboração e aplicação das leis, bem como na formulação de políticas públicas que visam assegurar a justiça e a equidade para todos os indivíduos.

A relevância da dignidade da pessoa humana na prática jurídica e na formulação de políticas públicas é evidente na maneira como este princípio orienta a interpretação e a aplicação das normas jurídicas. O princípio da dignidade humana exige que as leis e políticas públicas não apenas reconheçam, mas promovam ativamente o respeito pelos direitos e liberdades individuais. Isto resulta na criação de

um ambiente em que a justiça e a equidade são princípios centrais, e a atuação dos profissionais do direito deve refletir um compromisso com esses valores fundamentais. A dignidade humana, portanto, serve como um referencial ético crucial para garantir que a prática jurídica e a formulação de políticas estejam alinhadas com os princípios de justiça e respeito pelos direitos humanos.

Na esfera da educação jurídica, a dignidade da pessoa humana assume um papel crítico. A formação de futuros profissionais do direito deve incorporar este princípio de maneira que os alunos desenvolvam uma compreensão profunda de como a dignidade humana influencia a interpretação das normas jurídicas e a resolução de conflitos. A educação jurídica não deve se limitar à transmissão de conhecimento teórico, mas deve incluir uma abordagem prática que permita aos estudantes vivenciar a aplicação dos princípios de dignidade na prática jurídica real. Esta abordagem educativa é fundamental para preparar profissionais do direito que possam defender e promover eficazmente os direitos fundamentais, assegurando que a dignidade humana seja respeitada e valorizada em todas as dimensões da prática jurídica.

No contexto luso-brasileiro, o estudo da dignidade da pessoa humana oferece uma visão detalhada das influências recíprocas entre as tradições jurídicas de Portugal e do Brasil. A convergência de valores entre os dois sistemas jurídicos revela uma valorização comum da dignidade humana como um princípio constitucional fundamental, destacando a importância da dignidade como um princípio universal. Esta análise proporciona uma compreensão sobre como o conceito de dignidade pode ser interpretado e aplicado para promover uma cidadania que respeite e valorize os direitos de todos os indivíduos, refletindo um compromisso compartilhado com a justiça e a equidade.

A discussão sobre a dignidade da pessoa humana, portanto, envolve uma análise crítica de sua aplicação prática e de suas implicações no contexto jurídico e educacional. A próxima seção deste capítulo examinará a evolução histórica e filosófica do conceito de dignidade, explorando sua integração nas normas jurídicas e práticas educativas ao longo do tempo. Esta análise aprofundada permitirá uma compreensão detalhada de como o princípio da dignidade humana serve como um alicerce para a prática jurídica e a construção de uma cidadania justa e inclusiva. A

reflexão sobre a dignidade humana, em suas dimensões histórica e prática, é essencial para apreciar como este princípio molda a estrutura dos sistemas jurídicos e a formação dos profissionais do direito, promovendo uma sociedade que valoriza e respeita os direitos e a dignidade de todos os seus membros.

3.1.1 Da Filosofia ao Jurídico: uma Análise da evolução da Dignidade Humana

No cenário jurídico contemporâneo, a dignidade da pessoa humana assume um papel central, permeando as esferas do direito constitucional e internacional dos direitos humanos. Sua relevância vai além de meras considerações legais, estendendo-se a uma dimensão jurídico-constitucional intrinsecamente conectada aos fundamentos dos direitos fundamentais e humanos. Nesse contexto, torna-se essencial a exploração aprofundada do conteúdo e significado da dignidade humana, reconhecendo sua existência anterior à formalização no direito positivo e seu papel influente na configuração do ordenamento jurídico. Seguindo a perspectiva de Bernard Edelman[291], é ressaltado que todo conceito, inclusive no âmbito jurídico, possui uma história que requer revisitação e reconstrução. Isso é fundamental para rastrear a evolução desde a mera palavra até a formação do conceito, permitindo uma compreensão mais profunda de seu significado. Este artigo, embora não busque uma reconstrução exaustiva, almeja identificar momentos, autores e concepções pertinentes que moldaram esse conceito. Almeja-se, portanto, estabelecer os alicerces para uma análise mais aprofundada da dignidade da pessoa humana, sublinhando sua complexidade e multifacetamento, influenciados por debates anteriores e pela convergência de diversas correntes de pensamento ao longo do tempo.

A transição da concepção filosófica para a consolidação no âmbito jurídico representa uma jornada complexa, repleta de influências e implicações profundas na formação da cidadania. O entendimento da dignidade humana, ao longo dos séculos,

[291] EDELMAN, B. La dignité de la personne humaine, un concept nouveau. *In*: PAIVA, M.-L.; REVETT, T. (Dir), **La dignité de la personne**. Paris : Econômica, 1999, p.25.

reflete não apenas uma evolução normativa, mas também uma transformação social que molda as estruturas fundamentais da convivência humana.

É possível utilizar a interpretação de José Afonso da Silva sobre o conceito de dignidade da pessoa humana para compreender seu significado além das definições jurídicas. A dignidade, como enfatizado, é uma condição intrínseca ao ser humano, um atributo que o identifica como tal. Nas palavras dele: “A dignidade da pessoa humana não é uma criação constitucional, pois ela é um desses conceitos a priori, um dado preexistente a toda experiência especulativa, tal como a própria pessoa humana”[292].

Na Antiguidade, as discussões acerca da dignidade eram frequentemente enraizadas em ideias sobre a excelência moral e a realização plena do potencial humano. Filósofos como Aristóteles, ao abordar a ética da virtude, delinearam os fundamentos éticos que moldaram as noções iniciais de dignidade.

Os alicerces filosóficos da dignidade humana remontam a tempos antigos, onde as discussões acerca da dignidade eram frequentemente enraizadas em ideias sobre a excelência moral e a realização plena do potencial humano. Filósofos como Aristóteles[293], ao abordar a ética da virtude, delinearam os fundamentos éticos que moldaram as noções iniciais de dignidade explorando a conexão intrínseca entre a dignidade e a racionalidade humana[294]. A percepção de que a dignidade está vinculada à capacidade de pensar e tomar decisões conscientes permeou as primeiras formulações filosóficas, estabelecendo as bases para concepções posteriores na filosofia moral e política.

No contexto do Renascimento, Giovanni Pico della Mirandola[295] apresentou uma visão revolucionária sobre a dignidade humana em sua obra *Discurso sobre a Dignidade do Homem*. Ao desafiar concepções medievais fixas, Pico destacou a liberdade e a autodeterminação como pilares fundamentais da natureza humana. Sua abordagem influenciou correntes filosóficas subsequentes, fornecendo uma base para

---

[292] SILVA, José Afonso da. A dignidade da pessoa humana como valor supremo da democracia. **Revista de Direito Administrativo**, v. 212, p. 84-94, abr./jun. 1998.
[293] ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** Trad. do grego de António de Castro Caeiro, São Paulo: Atlas, 2009.
[294] *Id.*
[295] MIRANDOLA, Pico Della. **Discurso sobre a dignidade do homem.** Belo Horizonte: Âyiné, 2021.

a compreensão moderna da dignidade como intrinsecamente ligada à capacidade de escolha e ação individual[296].

Seguindo os passos de Pico della Mirandola, John Locke, filósofo inglês, desenvolveu uma teoria dos direitos naturais que ressoa na proteção dos princípios fundamentais da vida, liberdade e propriedade[297]. Sua contribuição à consolidação da dignidade humana como vinculada à liberdade individual e à garantia de direitos inalienáveis foi crucial para moldar a compreensão moderna da dignidade[298]. Suas obras, incluindo *Segundo Tratado sobre o Governo*, datam do final do século XVII.

Immanuel Kant, um dos principais pensadores iluministas, trouxe uma perspectiva ética única sobre a dignidade humana. Em sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* de 1785, Kant estabeleceu que os seres humanos possuem uma dignidade intrínseca que exige respeito incondicional, destacando a autonomia e a capacidade racional como a base intrínseca da dignidade, defendendo-a como um imperativo categórico[299]. Kant propôs uma visão universalista, argumentando que cada indivíduo possui uma dignidade inalienável, independente de circunstâncias externas[300]. Essa abordagem filosófica, centrada na autonomia moral e na liberdade individual, desempenhou um papel crucial na formação dos alicerces filosóficos que viriam a ser incorporados nos sistemas jurídicos.

O século XX testemunhou o reconhecimento global da dignidade da pessoa humana como um princípio fundamental dos direitos humanos. A materialização da dignidade humana no contexto jurídico encontrou expressão nas declarações de direitos humanos e constituições nacionais. Documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos incorporaram princípios fundamentais baseados em concepções filosóficas[301]. Em 1948, a retromencionada Declaração proclamou, em seu preâmbulo, o reconhecimento da "dignidade inerente a todos os membros da

---

296 *Id.*
297 LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: LeBooks, 2018.
298 *Id.*
299 KANT, Immanuel. **Groundwork of the metaphysics of morals**. Cambridge: Cambridge University Press, 1785.
300 *Id.*
301 ONU. Organização das Nações Unidas (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/. Acesso em: 27 nov. 2023.

família humana"[302], solidificando a dignidade como um valor universal. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, portanto, é um marco nesse sentido, reconhecendo a dignidade inerente a todos os seres humanos como alicerce para a liberdade, justiça e paz no mundo[303].

A contribuição de Hannah Arendt para a compreensão da dignidade humana, apresentada em sua obra *A Condição Humana*, de 1958, é essencialmente uma exploração crítica das implicações políticas dessa condição[304]. Em um contexto pós-Segunda Guerra Mundial, Arendt se propôs a analisar a relação intricada entre a ação política e a preservação da dignidade. A filósofa delineia uma abordagem sofisticada, rejeitando uma visão passiva do ser humano e enfatizando a vitalidade da *vita activa* no espaço público como um meio para a afirmação da liberdade intrínseca[305]. Sua análise oferece um entendimento profundo sobre como a participação ativa na esfera pública não apenas reflete, mas constitui a dignidade humana[306]. Arendt argumenta que é na ação compartilhada, na expressão de diferentes perspectivas e na construção coletiva do significado, que a dignidade individual é plenamente realizada[307]. Essa concepção, intrinsecamente ligada à interação social e política, ressoa nos debates contemporâneos sobre a interseção entre liberdade, ação política e dignidade humana, destacando a relevância duradoura de suas ideias no campo acadêmico.

A consolidação da dignidade no campo jurídico ocorreu por meio da inclusão explícita em muitas constituições nacionais e instrumentos internacionais. O respeito à dignidade tornou-se um princípio norteador na formulação e interpretação de leis, orientando não apenas as disposições de direitos fundamentais, mas também influenciando áreas como bioética, direito penal e relações internacionais.

Nos tribunais e nas cortes ao redor do mundo, a dignidade da pessoa humana tem sido invocada como uma base ética para decisões judiciais, proporcionando uma importante lente para avaliar a legalidade e a justiça. Ela desempenha um papel

---

302 *Id.*
303 *Id.*
304 ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Tradução de Roberto Raposo. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.
305 *Id.*
306 *Id.*
307 *Id.*

central na proteção da integridade física e moral dos indivíduos, bem como na promoção da igualdade e da justiça social.

A inclusão de cláusulas de proteção à dignidade humana em constituições nacionais foi, portanto, um fenômeno global. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, por exemplo, estabelece no preâmbulo o compromisso com a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, fundamentada na dignidade da pessoa humana[308].

A contribuição de Hans-Georg Gadamer também merece destaque. Em sua obra *Verdade e Método*, de 1960, Gadamer aborda a importância da tradição na compreensão da dignidade humana[309]. Ele destaca que a interpretação das noções éticas, incluindo a dignidade, não pode ocorrer em um vácuo; ela é intrinsecamente ligada à herança cultural e histórica[310]. Essa perspectiva ressalta a evolução contínua do conceito, enraizada em diálogos culturais e experiências acumuladas ao longo do tempo.

A influência de juristas como Ronald Dworkin, notadamente discutida em sua obra *Levando os Direitos a Sério*, de 1977, foi determinante para fortalecer a dimensão normativa da dignidade da pessoa humana no contexto jurídico. Dworkin, adepto da teoria dos direitos como princípios, introduziu uma abordagem que transcende a mera aplicação de regras legais, propondo que os direitos fundamentais, intrinsecamente ligados à dignidade, sejam interpretados como princípios morais orientadores[311]. Ele argumentava que essa perspectiva mais ética e moral oferece uma base mais sólida para a interpretação e aplicação do direito, reconhecendo a dignidade como um fundamento central na busca por uma coerência normativa que respeite a intrínseca dignidade de cada ser humano[312]. Essa abordagem inovadora de Dworkin deixou um

---

[308] BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 nov. 2023.
[309] GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método:** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. de Flávio Paulo Meurer. Nova rev. da trad. por Enio Paulo Giachini e Marcia Sá Cavalcante-Schuback. Petrópolis: Vozes, 2003.
[310] *Id.*
[311] DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
[312] *Id.*

legado duradouro, impactando o entendimento contemporâneo sobre a interseção entre direitos, ética e dignidade no âmbito jurídico.

O jurista alemão Robert Alexy, em sua obra *Teoria dos Direitos Fundamentais*, de 1986, oferece uma análise sofisticada sobre a dignidade humana como o princípio primordial que permeia todo o ordenamento jurídico. Nessa obra, Alexy estabelece a dignidade como a pedra angular da interpretação e aplicação dos direitos fundamentais, conferindo-lhe uma posição central na estrutura normativa[313]. Sua abordagem destaca a importância de uma fundamentação normativa robusta para a dignidade, evidenciando que a coesão e a eficácia do sistema jurídico dependem diretamente dessa base sólida[314]. Alexy argumenta que a dignidade humana não apenas dá substância e significado aos direitos fundamentais, mas também serve como o alicerce ético sobre o qual repousa toda a estrutura jurídica[315]. Essa perspectiva, enraizada na tradição filosófica alemã e nas preocupações contemporâneas com a proteção dos direitos individuais, solidifica a dignidade como um princípio inalienável e indispensável para a compreensão e aplicação do direito.

Outro autor cuja contribuição é essencial para a compreensão da dignidade da pessoa humana é Amartya Sen, notadamente discutido em sua obra *Desenvolvimento como Liberdade*, de 1999. Sen, economista e filósofo indiano, oferece uma perspectiva singular ao enfatizar as capacidades humanas como uma abordagem alternativa para interpretar a dignidade[316]. Ele argumenta que a verdadeira realização da dignidade ocorre quando as pessoas têm a liberdade de viverem as vidas que valorizam, com acesso a oportunidades e recursos que expandem suas capacidades individuais[317]. A visão de Sen destaca a importância não apenas da liberdade negativa, de ausência de restrições, mas também da liberdade positiva, que proporciona condições para que as pessoas alcancem seu pleno potencial[318]. Sua contribuição enriquece o diálogo sobre dignidade ao introduzir uma perspectiva mais ampla e contextualizada, considerando não apenas a liberdade política, mas também

---

313 ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais.** Trad. de Virgílio Afonso da Silva da 5. ed. alemã. São Paulo: Malheiros Editores, 2008.
314 *Id.*
315 *Id.*
316 SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
317 *Id.*
318 *Id.*

as condições sociais e econômicas que permitem a realização da dignidade humana em sua plenitude.

Martha Nussbaum trouxe uma contribuição significativa à compreensão da dignidade humana, especialmente em suas obras, sendo *Fronteiras da Justiça*, de 2006, uma peça central nesse contexto. Nussbaum inova ao ampliar a discussão da dignidade para além da simples noção de liberdade, introduzindo o conceito inovador de "capacidades humanas centrais"[319]. Em vez de considerar a dignidade apenas como ausência de restrições externas, Nussbaum destaca a importância de assegurar as capacidades essenciais que possibilitam uma vida plena e significativa[320]. Essas capacidades incluem não apenas liberdade, mas também acesso à educação, saúde, participação política e outros elementos essenciais para o florescimento humano[321]. Ao integrar essas dimensões ao conceito de dignidade, Nussbaum enriquece a discussão, oferecendo uma perspectiva mais abrangente e inclusiva sobre o que significa respeitar e promover a dignidade humana. Sua obra representa um marco na reflexão contemporânea sobre ética e justiça, influenciando diretamente as discussões sobre dignidade em diversos campos acadêmicos e sociais.

A evolução da dignidade humana não se limita a uma transição linear, mas representa um diálogo constante entre as esferas filosófica e jurídica. As bases filosóficas continuam a desempenhar um papel vital na interpretação e aplicação dos preceitos jurídicos contemporâneos. A interpretação das bases filosóficas da dignidade humana continua a desempenhar um papel crucial na compreensão e aplicação dos preceitos jurídicos contemporâneos .

A consagração da dignidade humana nos documentos jurídicos vai além de uma formalidade legal; representa um compromisso profundo com os valores éticos que fundamentam a cidadania. Oliveira Ascensão[322] sublinha que qualquer sistema

---

[319] NUSSBAUM, Martha C. **Fronteiras da justiça**: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
[320] *Id.*
[321] *Id.*
[322] OLIVEIRA ASCENSÃO, José de. A dignidade da pessoa e o fundamento dos direitos humanos. **Revista da Ordem dos Advogados**, Lisboa, ano 68, vol. I, 2008. Disponível em: https://portal.oa.pt/publicacoes/revista-da-ordem-dos-advogados/ano-2008/ano-68-vol-i/doutrina/jose-oliveira-ascensao-a-dignidade-da-pessoa-e-o-fundamento-dos-direitos-humanos/. Acesso em: 04 set. 2024; OLIVEIRA ASCENSÃO, José de. **O direito:** introdução e teoria geral – uma perspectiva luso-brasileira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1980.

jurídico que pretenda ser ético precisa, antes de mais nada, reconhecer a dignidade intrínseca da pessoa. Isso implica que o direito, ao garantir essa dignidade, adquire um papel humanizador, reforçando sua responsabilidade de proteger os valores humanos em qualquer contexto. Assim, a dignidade não é apenas um princípio, mas o alicerce de uma ordem justa.

A expansão do conceito de dignidade da pessoa humana além das fronteiras filosóficas e jurídicas também se reflete nos desafios e debates contemporâneos. À medida que as sociedades evoluem, novas questões éticas e jurídicas emergem, desafiando a aplicação e interpretação desse princípio fundamental. No âmbito bioético, a dignidade desempenha um papel crucial em discussões sobre tecnologias médicas avançadas, como manipulação genética, reprodução assistida e cuidados no final da vida. A capacidade de conciliar avanços científicos com o respeito à dignidade individual tornou-se um desafio complexo, exigindo constantes adaptações e revisões nas estruturas legais e éticas.

Além disso, a globalização e as mudanças nas dinâmicas sociais destacam a necessidade de considerar a dignidade em contextos diversos e multiculturalmente sensíveis. Questões como migração, diversidade cultural e direitos LGBTQIAPN+ demandam uma abordagem inclusiva que respeite as identidades individuais e coletivas, fortalecendo a importância da dignidade em ambientes pluralistas. A dignidade humana encontra expressão também em movimentos sociais que buscam a promoção da igualdade, justiça e respeito pelos direitos fundamentais. O reconhecimento da dignidade humana impulsiona ações transformadoras, como evidenciado em movimentos em defesa dos direitos das minorias, igualdade de gênero e inclusão social.

No âmbito jurídico internacional, a discussão sobre a dignidade da pessoa humana é evidente em documentos como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006[323]. Esta

[323] BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília: SEDH, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 nov. 2023.

convenção reforça a necessidade de garantir a dignidade das pessoas com deficiência, reconhecendo-as como sujeitos de direitos em igualdade de condições[324].

Desafios contemporâneos, como debates sobre ética na inteligência artificial, privacidade digital, manipulação genética, igualdade de gênero, justiça ambiental e combate à discriminação, destacam a necessidade de adaptação constante da dignidade humana aos contextos emergentes. A interpretação e aplicação desse princípio podem variar, refletindo a diversidade de tradições jurídicas e culturais, apresentando um desafio constante na busca por soluções adaptativas.

A discussão contemporânea sobre a dignidade da pessoa humana também se estende ao campo da bioética, onde dilemas éticos surgem em meio aos avanços científicos. Autores como Leon Kass, *em Vida, Liberdade e Busca da Felicidade: Ensaio sobre a Bioética*, abordam a necessidade de ponderar os avanços tecnológicos com uma consideração ética profunda, assegurando que a dignidade humana não seja comprometida em busca do progresso científico[325].

O crescente reconhecimento da interconexão entre a dignidade humana e o meio ambiente também ganha destaque. Juristas ambientais, como Cormac Cullinan, autor de *Wild Law*, advogam por uma abordagem legal que reconheça e proteja não apenas os direitos humanos, mas também os direitos da natureza, promovendo uma compreensão mais holística da dignidade que abrange não apenas os seres humanos, mas todo o ecossistema[326].

No âmbito global, organismos internacionais como a UNESCO têm explorado a relação entre a dignidade, diversidade cultural e educação. Relatórios e declarações da UNESCO reforçam a importância de promover sistemas educacionais que respeitem a diversidade cultural e fortaleçam os valores fundamentais da dignidade da pessoa humana[327]. Pode-se citar também organizações como o Comitê

---

[324] *Id.*
[325] KASS, Leon. **Life, liberty and the defense of dignity:** the challenge for bioethics. San Francisco: Encounter books, 2002.
[326] CULLINAN, Cormac. **Wild law:** A manifesto for earth justice. London: Bloomsbury Publishing, 2011.
[327] UNESCO. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. **Reimaginar nossos futuros juntos:** um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115. Acesso em: 24 nov. 2023.

Internacional da Cruz Vermelha[328] que enfatizam a importância de proteger os direitos fundamentais, incluindo a dignidade, mesmo em tempos de guerra, destacando a necessidade de normas humanitárias universais.

A perspectiva de autores e acadêmicos contemporâneos, aliada à jurisprudência internacional e a instrumentos legais inovadores, molda um entendimento abrangente da dignidade da pessoa humana. É vital reconhecer que a dignidade não é um conceito estático, mas sim um princípio dinâmico que precisa evoluir para enfrentar os desafios complexos de um mundo em constante transformação.

No contexto da pandemia global, a dignidade da pessoa humana também tem sido central nas discussões sobre saúde pública, equidade no acesso a vacinas e medidas de contenção. A abordagem ética nessas situações ressalta a necessidade de equilibrar medidas de proteção da saúde com a preservação dos direitos individuais e coletivos, colocando a dignidade como um guia para decisões complexas.

Assim, a evolução do conceito de dignidade da pessoa humana não é apenas uma jornada histórica, mas também um processo contínuo de adaptação e reflexão. À medida que a sociedade enfrenta novos desafios e oportunidades, a dignidade permanece como uma bússola ética, guiando a construção de um ordenamento jurídico mais justo, inclusivo e humano. Sua trajetória revela não apenas o respeito pelo passado, mas também a necessidade constante de inovação e diálogo para garantir que a dignidade continue a ser um alicerce robusto para a proteção dos direitos e valores fundamentais de cada ser humano.

Em síntese, a análise da evolução da dignidade humana da filosofia ao jurídico oferece uma compreensão abrangente de como essa transição influenciou a formulação de direitos fundamentais e a consagração da dignidade humana nos documentos jurídicos. Essa jornada revela não apenas a transformação normativa, mas também a influência vital da dignidade humana na construção da cidadania,

---

[328] CICV. **Site do Comitê Internacional da Cruz Vermelha.** Genebra: CICV, 2023. Disponível em: https://www.icrc.org/pt. Acesso em: 24 nov. 2023.

permeando os tecidos sociais, inspirando movimentos e moldando a busca por uma sociedade mais justa e inclusiva.

Portanto, a continuidade desse diálogo, incorporando diversas vozes e perspectivas, é crucial para assegurar que a dignidade da pessoa humana não seja apenas um conceito teórico, mas uma força transformadora na promoção da justiça, igualdade e respeito pelos direitos fundamentais em todas as esferas da sociedade contemporânea.

3.1.2 A dignidade da pessoa humana como princípio fundamental para a construção da cidadania

A dignidade humana, consagrada como princípio fundamental em diversas declarações internacionais de direitos humanos, é um alicerce crucial para a construção da cidadania. Essa interligação entre dignidade e cidadania representa um entendimento profundo sobre a importância da valorização e proteção dos direitos individuais no contexto da participação ativa e responsável na sociedade.

A dignidade da pessoa humana fundamenta-se na ideia de que cada indivíduo possui um valor intrínseco, independente de características externas, e merece ser tratado com respeito e consideração. Esse princípio é central para a construção da cidadania, pois fornece a base ética e moral sobre a qual são edificados os direitos e deveres dos cidadãos.

A cidadania, por sua vez, refere-se à condição de pertencimento a uma comunidade política e implica a participação plena e ativa na vida dessa comunidade. A partir da perspectiva da dignidade humana, a cidadania transcende a mera associação a um Estado; ela envolve o reconhecimento e a promoção dos direitos inalienáveis de cada pessoa, independentemente de sua origem, raça, gênero, religião ou qualquer outra característica.

Ao reconhecer a dignidade como um princípio fundamental, a construção da cidadania adquire uma base sólida e inclusiva. Isso significa que a participação efetiva na vida pública não pode ser condicionada a critérios discriminatórios, mas deve ser

garantida a todos os membros da sociedade, preservando a integridade e a igualdade de cada indivíduo.

A dignidade humana também orienta a construção de um Estado de Direito, onde as leis e políticas são concebidas com base no respeito aos direitos fundamentais. A garantia da dignidade implica a proteção contra abusos de poder, a promoção da justiça social e a criação de condições que permitam o pleno desenvolvimento de cada cidadão.

No contexto democrático, a dignidade da pessoa humana manifesta-se no direito à liberdade de expressão, participação em processos políticos e acesso igualitário a oportunidades educacionais e profissionais. A cidadania plena, então, vai além da mera titularidade de direitos legais; ela exige a ativa promoção de uma sociedade que respeite e valorize a dignidade de todos os seus membros.

Assim, a dignidade humana emerge como um alicerce moral essencial para a construção da cidadania, promovendo uma sociedade na qual cada indivíduo é reconhecido como agente ativo e igual, contribuindo para o desenvolvimento coletivo e a promoção dos valores democráticos e éticos. Nesse contexto, a interconexão entre dignidade e cidadania reforça a importância de se construir sociedades mais justas, inclusivas e respeitosas dos direitos fundamentais de cada ser humano.

A interseção entre dignidade humana e cidadania se torna ainda mais evidente quando se analisa a responsabilidade social e a solidariedade como elementos fundamentais desse vínculo. A dignidade, ao garantir a igualdade intrínseca de todos os indivíduos, instiga a criação de políticas públicas que buscam eliminar disparidades socioeconômicas, proporcionando condições dignas de vida para todos.

Amartya Sen contribuiu significativamente para essa discussão ao introduzir a abordagem das "capacidades humanas". Em suas obras, como *Desenvolvimento como Liberdade* e *A Ideia de Justiça*, Sen argumenta que a dignidade está intrinsecamente ligada à capacidade das pessoas de realizar escolhas e buscar seus objetivos, destacando assim a importância da participação ativa na sociedade[329]. Amartya Sen, em suas pesquisas destaca a importância de abordar as desigualdades

[329] SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

sociais e econômicas como obstáculos à realização plena da dignidade humana, reforçando assim a interconexão entre dignidade, cidadania e justiça social[330].

No âmbito da educação, Paulo Freire, com sua pedagogia crítica, também contribuiu para a compreensão de como a dignidade está intrinsecamente relacionada à capacidade de participação crítica na sociedade[331]. Seu trabalho enfatiza a importância da educação como um meio de capacitar os indivíduos a exercerem sua cidadania de maneira informada e ativa, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária[332].

A dignidade humana, quando integrada ao cerne das práticas educacionais, proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento integral dos indivíduos, promovendo valores como respeito, empatia e igualdade. Essa abordagem educacional não apenas transmite conhecimentos acadêmicos, mas também cultiva habilidades sociais e éticas que são fundamentais para a formação de cidadãos ativos e conscientes.

Em um contexto mais amplo, a construção da cidadania baseada na dignidade também implica o reconhecimento e enfrentamento de desafios contemporâneos, como a discriminação, o preconceito e as desigualdades estruturais. Autoras contemporâneas, como Angela Davis e Bell Hooks, têm se destacado ao abordar questões de justiça social, interseccionalidade e a importância de reconhecer as diversas formas de opressão que afetam a dignidade humana[333].

A promoção da dignidade na construção da cidadania também se reflete em iniciativas globais de combate à pobreza, garantia de direitos das minorias e preservação do meio ambiente. Essas ações não apenas buscam corrigir injustiças manifestas, mas também estabelecer estruturas sociais e políticas que assegurem a

---

330 *Id.* **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
331 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
332 *Id.*
333 *Cf.* DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016; DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017; DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018; HOOKS, Bell. **Feminist theory:** From margin to center. London: Pluto Press, 2000; HOOKS, Bell. **Feminism is for everybody:** Passionate politics. London: Pluto Press, 2000; HOOKS, Bell. **Teaching to transgress**. New York/London: Routledge, 2014.

dignidade de todos, independentemente de sua origem, status socioeconômico, gênero ou qualquer outra característica.

Portanto, a visão de autores e a implementação prática da dignidade humana na construção da cidadania são interdependentes. À medida que essas perspectivas convergentes são incorporadas em políticas, práticas educacionais e movimentos sociais, elas fortalecem os alicerces de uma sociedade que valoriza e protege a dignidade de cada indivíduo, contribuindo para a edificação de cidadanias mais plenas, participativas e justas.

Além das contribuições teóricas, a implementação prática da dignidade humana na construção da cidadania também encontra expressão nas políticas públicas e movimentos sociais. O enfoque no respeito à dignidade tem inspirado organizações da sociedade civil e ativistas a promoverem mudanças que buscam garantir condições dignas para todos os membros da comunidade.

A Declaração do Milênio das Nações Unidas, estabelecendo objetivos como erradicação da pobreza, acesso à educação e promoção da igualdade de gênero, é um exemplo de iniciativa global que incorpora o princípio da dignidade humana na promoção da cidadania[334]. Essa declaração reconhece que a realização desses objetivos não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma forma essencial de respeitar e elevar a dignidade de todos[335].

Movimentos sociais, como o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, liderado por figuras como Martin Luther King Jr., também demonstram como a luta por direitos fundamentais é, em essência, uma luta pela dignidade humana[336]. King defendia não apenas a igualdade legal, mas a valorização intrínseca de cada indivíduo, independentemente de sua cor de pele, como um princípio central para a construção de uma sociedade justa[337].

---

[334] ONU. **Declaração do Milênio.** Nova Iorque: ONU, 2000. Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/2000%20Declaração%20do%20Milenio.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.
[335] *Id.*
[336] KING, Mary. **Mahatma Gandhi and Martin Luther King Jr:** The power of nonviolent action. Paris: UNESCO Publishing,1999. Disponível em: https://www.peacedayphilly.org/wp-content/uploads/2016/01/Power-of-non-violent-action.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.
[337] *Id.*

No âmbito local, políticas de inclusão social, como a implementação de programas de assistência social e a criação de oportunidades iguais de acesso a serviços públicos, são reflexos da busca pela promoção da dignidade no nível comunitário. Essas iniciativas reconhecem que a cidadania plena só pode ser alcançada quando todos os cidadãos têm suas necessidades básicas atendidas e são tratados com respeito e igualdade.

Em um contexto cidadão, a responsabilidade social emerge como um compromisso coletivo de assegurar que nenhum membro da sociedade seja privado de condições básicas para uma vida digna. A educação, a saúde, a moradia e a segurança tornam-se não apenas direitos, mas também componentes essenciais para a realização plena da cidadania, fundamentados na preservação da dignidade de cada pessoa.

A participação cidadã, por sua vez, é fortalecida quando a dignidade é reconhecida como um valor central. A construção de cidadania ativa envolve não apenas a proteção dos direitos individuais, mas também o envolvimento ativo na formulação e implementação de políticas públicas. Os cidadãos, ao se verem como agentes essenciais na construção de uma sociedade mais justa, são motivados a contribuir para o bem comum, promovendo a coesão social.

A solidariedade, conceito intrinsecamente ligado à dignidade humana, é um elemento vital na construção da cidadania. A consciência de que a dignidade de uma pessoa está inextricavelmente conectada à dignidade de todas as outras reforça a necessidade de ações coletivas para enfrentar desafios comuns, sejam eles econômicos, ambientais ou sociais.

A cidadania, quando embasada na dignidade humana, transcende barreiras individuais, étnicas, culturais e econômicas. Ela se torna um instrumento poderoso para a promoção da justiça social, da igualdade de oportunidades e do respeito mútuo. Nesse contexto, a construção da cidadania baseada na dignidade não apenas fortalece a coesão social, mas também cria uma base sólida para o desenvolvimento sustentável e equitativo das comunidades.

A dignidade humana é não apenas um princípio abstrato, mas um guia essencial para a construção da cidadania. Quando os direitos fundamentais são

garantidos e a igualdade é respeitada, os alicerces de uma sociedade cidadã são solidificados, proporcionando um ambiente propício para a realização plena do potencial humano e para o florescimento de comunidades inclusivas e justas.

3.1.3 Dignidade humana e horizontes constitucionais

A consagração da dignidade humana nos horizontes constitucionais representa não apenas um marco jurídico, mas uma expressão do compromisso ético de sociedades em construir bases sólidas para a cidadania. Este princípio, ao ser incorporado em constituições ao redor do mundo, oferece alicerces fundamentais para a proteção dos direitos individuais e a promoção da igualdade.

No contexto constitucional, a dignidade humana muitas vezes serve como o princípio norteador, iluminando a interpretação e aplicação de outros direitos fundamentais. A Constituição Federal do Brasil, como visto anteriormente, coloca a dignidade humana como um dos fundamentos da República Federativa, conferindo-lhe status de princípio supremo[338]. Essa disposição reflete o reconhecimento de que todos os outros direitos e garantias individuais devem ser interpretados à luz desse princípio basilar.

A noção de dignidade humana como elemento essencial nos horizontes constitucionais também é evidente em documentos internacionais, como a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia[339] e a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos[340]. Em ambas, a dignidade é consagrada como um valor primordial, orientando não apenas as disposições específicas relacionadas a direitos individuais, mas também influenciando a essência de todo o arcabouço normativo.

---

[338] BRASIL. **Constituição Federal da República de 1988.** Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 abr. 2022.

[339] UE. Carta dos direitos fundamentais da União Europeia. **Jornal Oficial das Comunidades Europeias,** 2000. Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

[340] OUA. Organização da Unidade Africana. **Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (Carta de Banjul).** 1981. Disponível em: https://www.ciespi.org.br/media/files/fcea049a8ec4d511ecbe6e5141d3afd01c/f1aeba5f6c4d711ecbe6e5141d3afd01c/CartaBanjul.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

A jurisprudência internacional desempenha um papel crucial na consolidação da dignidade humana como um princípio orientador. Decisões de tribunais, como a Corte Europeia de Direitos Humanos, não apenas reconhecem a dignidade como um direito inalienável, mas também moldam a interpretação de outros direitos fundamentais[341]. A Suprema Corte dos Estados Unidos, por exemplo, tem, em diversas decisões, interpretado a Constituição à luz desse princípio, influenciando casos relacionados a direitos civis, privacidade e liberdade individual[342]. A Alemanha, por meio de sua Lei Fundamental[343], destaca-se ao atribuir especial relevância à dignidade humana. O Tribunal Constitucional Federal Alemão, por meio de suas decisões, tem reiterado que a dignidade é inviolável e serve como um princípio estruturante que permeia todo o ordenamento jurídico[344]. Entretanto, essa consagração não está imune a desafios e interpretações diversas. Controvérsias podem surgir em casos em que diferentes tradições jurídicas e culturais influenciam a compreensão da dignidade humana, evidenciando a complexidade do tema.

À medida que os horizontes constitucionais evoluem, é vital considerar desafios contemporâneos. A integração da dignidade humana em discussões sobre avanços tecnológicos, direitos reprodutivos e igualdade de gênero destaca a necessidade de adaptação constante desse princípio aos dilemas éticos emergentes. Diante desses elementos, a consolidação da dignidade humana nos horizontes constitucionais não é apenas uma formalidade legal, mas um processo dinâmico que reflete o compromisso contínuo de sociedades em construir cidadanias que respeitem, protejam e promovam a dignidade de cada indivíduo.

A incorporação da dignidade humana nos textos constitucionais desempenha um papel crucial na construção dos alicerces éticos que sustentam a cidadania em diversas sociedades contemporâneas. Esse fenômeno não se limita apenas ao âmbito

---

341 CEDH. Corte Europeia de Direitos Humanos. **Site da Corte Europeia de Direitos Humanos.** 2023. Disponível em: https://www.echr.coe.int/. Acesso em: 27 nov. 2023.

342 UNITED STATES. **Supreme Court of the United States.** 2023. Disponível em; https://www.supremecourt.gov. Acesso em: 24 nov. 2023.

343 DEUTSCHER. Deutscher Bundestag. **Lei Fundamental da República Federal da Alemanha.** 1949. Tradução de Asschen Assis Mendonça. [S.l.]: BTG, 2022. Disponível em: https://www.btg-bestellservice.de/pdf/80208000.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

344 DEUTSCHER. **Das Bundesverfassungsgericht**. 2023. Disponível em: https://web.archive.org/web/20120701213357/http://www.bundesverfassungsgericht.de/index.html. Acesso em: 24 nov. 2023.

jurídico, mas transcende para influenciar a configuração social, inspirar ações transformadoras e proteger direitos fundamentais.

O reconhecimento constitucional da dignidade humana vai além do âmbito jurídico, influenciando diretamente a formulação de políticas públicas que buscam promover uma sociedade inclusiva e respeitosa. Ao destacar a igualdade como uma prioridade, os países que consagram a dignidade humana em suas constituições demonstram um compromisso palpável com a construção de comunidades mais justas. A atenção especial à proteção contra tratamentos desumanos revela um esforço concentrado em assegurar a integridade e o bem-estar de todos os membros da sociedade, independentemente de sua origem, status ou características individuais. Além disso, o respeito à liberdade individual, refletido nessas legislações, não apenas fortalece os direitos fundamentais, mas também fomenta um ambiente propício para o florescimento da diversidade e da expressão individual.

Ao integrar princípios éticos no cerne de suas leis e políticas, essas nações estabelecem um padrão elevado para o tratamento de seus cidadãos, inspirando não apenas a conformidade legal, mas também uma conscientização coletiva sobre os valores fundamentais que sustentam uma sociedade justa e compassiva. Dessa forma, a dignidade humana não é apenas uma norma abstrata, mas uma força dinâmica que impulsiona o progresso em direção a um mundo onde cada indivíduo é reconhecido, respeitado e capacitado a buscar seu pleno potencial.

A consagração da dignidade humana nos preceitos constitucionais transcende sua natureza conceitual e assume um papel catalisador na dinâmica transformadora da sociedade. Sua incorporação robusta no arcabouço legal não apenas dita normativas, mas também emerge como um princípio dinâmico capaz de instigar transformações tangíveis em diversas esferas da vida social.

Em sociedades que se empenham na promoção da dignidade humana, observa-se que tal consagração não se restringe aos domínios legislativos; pelo contrário, reverbera nas práticas cotidianas e nos movimentos sociais direcionados à edificação de uma sociedade mais justa e inclusiva. A dignidade humana, enquanto princípio norteador, desempenha papel essencial em iniciativas que visam

salvaguardar os direitos das minorias, fomentar a igualdade de gênero e fomentar a inclusão social.

Neste contexto, a dignidade humana transcende a esfera teórica, emergindo como farol orientador que ilumina os caminhos para a construção de comunidades mais equitativas. Inspira ações concretas, propicia debates construtivos e fortalece movimentos empenhados em superar desigualdades, com vistas a criar um ambiente propício ao florescimento pleno de todos os indivíduos, independentemente de suas origens ou características individuais. Em suma, a consagração da dignidade humana não apenas fundamenta os princípios legais, mas igualmente molda o caráter e a orientação de uma sociedade que almeja alcançar valores humanitários fundamentais.

A questão premente reside na consecução de uma aplicação consistente e universal do princípio da dignidade humana em contextos diversos. Uma análise comparativa entre distintos sistemas jurídicos e culturais evidencia que a interpretação desse princípio é suscetível a variações, exercendo influência direta sobre a concepção de cidadania em cada sociedade.

A complexidade inerente ao processo de efetivação desse princípio em diferentes contextos sociais e legais é acentuada pela diversidade interpretativa. As nuances culturais e as especificidades normativas de cada sistema jurídico contribuem para a heterogeneidade na interpretação da dignidade humana, impactando diretamente a percepção coletiva do que constitui uma cidadania plenamente digna.

Ademais, a análise destaca a importância crítica de abordar questões emergentes, como a adaptação às transformações sociais e tecnológicas. Num cenário em constante evolução, garantir que a dignidade seja um direito acessível a todos exige um comprometimento contínuo com a revisão e o aprimoramento das estruturas legais e políticas. Dessa forma, a aplicação da dignidade humana não se restringe a uma abordagem estática, mas demanda um diálogo contínuo e uma prontidão para ajustes, visando assegurar que os princípios fundamentais que a norteiam permaneçam eficazes e pertinentes diante das dinâmicas transformações sociais e tecnológicas.

A abrangência da dignidade humana nos horizontes constitucionais vai além de uma mera declaração de princípios. Sua presença permeia não apenas as cláusulas gerais, mas também orienta a formulação de políticas públicas e práticas judiciais. Nos casos em que direitos fundamentais entram em conflito ou demandam ponderações, a dignidade serve como um critério essencial para a tomada de decisões.

A discussão sobre a dignidade humana no contexto constitucional se aprofunda quando se consideram questões de igualdade e não discriminação. Cortes constitucionais em diversos países têm se deparado com desafios relacionados a grupos historicamente marginalizados, e a dignidade humana emerge como o princípio que exige a promoção da igualdade substancial, não apenas formal.

Além disso, a dignidade humana desempenha um papel crucial na proteção da privacidade e autonomia individual. Em casos que envolvem tecnologias invasivas ou coleta excessiva de dados, os tribunais frequentemente invocam a dignidade para sustentar a necessidade de salvaguardar a esfera íntima dos cidadãos, preservando sua autonomia e liberdade.

No âmbito internacional, a dignidade humana também transcende fronteiras nacionais. Documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhecem a dignidade como um direito inalienável de todos os membros da família humana. Organizações e tribunais internacionais, como a Corte Internacional de Justiça[345] e a Corte Interamericana de Direitos Humanos[346], frequentemente baseiam suas decisões na centralidade desse princípio.

A interconexão entre dignidade humana e horizontes constitucionais é dinâmica e evolui para enfrentar os desafios contemporâneos. A discussão em torno de temas como mudanças climáticas, migração forçada e crises de saúde global destaca a necessidade de uma abordagem fundamentada na dignidade para encontrar soluções que respeitem a humanidade em sua diversidade e complexidade.

A dignidade humana não é apenas um conceito abstrato presente nos preâmbulos das constituições; é um princípio vivo e dinâmico que guia a interpretação,

---

[345] ICJ. **International Court of Justice**. 2023. Disponível em: https://www.icj-cij.org/home. Acesso em: 24 nov. 2023.

[346] CIDH. **Corte Interamericana de Derechos Humanos.** 2023. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/index.cfm?lang=pt. Acesso em: 24 nov. 2023.

aplicação e evolução do direito. Nos horizontes constitucionais, a dignidade representa o compromisso de construir sociedades justas, igualitárias e respeitosas, onde cada indivíduo é reconhecido como detentor de um valor intrínseco e inviolável.

A consagração da dignidade humana nos horizontes constitucionais não é apenas uma formalidade legal, portanto, mas um compromisso profundo com os valores éticos que fundamentam a cidadania. Dados e análises apontam para o impacto significativo desse fenômeno na legislação, na proteção de direitos e na inspiração de transformações sociais. No entanto, a atenção contínua aos desafios e a busca por soluções adaptativas são fundamentais para garantir que a dignidade humana cumpra seu papel na construção de sociedades mais justas, igualitárias e respeitosas.

3.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA EM PORTUGAL E NO BRASIL: PERSPECTIVAS LUSO-BRASILEIRAS

A história da educação jurídica em Portugal e no Brasil é um campo de estudo que revela a interseção de complexos contextos históricos, culturais e políticos. Este tópico se propõe a explorar as origens e os desenvolvimentos da formação jurídica nessas duas nações, destacando tanto as influências mútuas quanto as particularidades que configuraram o panorama jurídico luso-brasileiro ao longo dos séculos.

A educação jurídica portuguesa desempenhou um papel fundamental na formação da educação jurídica brasileira, influenciando profundamente os sistemas de ensino e as práticas jurídicas no Brasil. No período colonial, o Brasil adotou o modelo jurídico português, refletido na estrutura dos cursos de Direito e na codificação das leis, como o Código Civil e o Código de Processo Civil. A tradição e o rigor acadêmico das instituições portuguesas, com suas metodologias e teorias jurídicas, estabeleceram as bases sobre as quais o Brasil construiu seu próprio sistema jurídico. Além disso, as constantes interações e colaborações entre juristas portugueses e brasileiros têm promovido um intercâmbio contínuo de ideias e práticas, enriquecendo a formação dos profissionais do Direito e contribuindo para a evolução e adaptação

das normas e do ensino jurídico no contexto brasileiro. Essa herança compartilha valores e técnicas essenciais que moldaram e continuam a influenciar a prática jurídica no Brasil. Por isso, é crucial revisitar essas bases históricas para entender melhor as origens e as transformações do sistema jurídico brasileiro, garantindo uma educação jurídica mais sólida e consciente das suas raízes.

Desde as suas fundações coloniais, a educação jurídica em ambos os países tem sido marcada por uma evolução contínua, influenciada pela legislação, pelas instituições de ensino e pelas transformações sociais. Em Portugal, a tradição jurídica remonta ao período medieval, com a influência do direito romano e canônico, que posteriormente se integrou às estruturas jurídicas modernas. No Brasil, a história da educação jurídica se entrelaça com a colonização portuguesa e a adaptação das normas europeias ao contexto colonial.

Ao longo dos séculos, as universidades desempenharam um papel fundamental na formação de juristas, contribuindo para a disseminação do conhecimento jurídico e a formação de uma elite intelectual e profissional. A criação das faculdades de direito no Brasil durante o Império Português representou um marco na sistematização da educação jurídica no contexto brasileiro, influenciando profundamente as estruturas legais e a prática judiciária.

No contexto contemporâneo, as instituições jurídicas em Portugal e no Brasil refletem não apenas a herança histórica, mas também as adaptações necessárias às demandas sociais e às transformações globais. A análise crítica desse desenvolvimento histórico não apenas ilumina as raízes das práticas educacionais e jurídicas atuais, mas também oferece perspectivas para compreender os desafios e as oportunidades que moldam o futuro da educação jurídica nos dois países.

Este capítulo busca, portanto, não apenas traçar um panorama histórico detalhado, mas também lançar as bases para uma reflexão mais profunda sobre as dinâmicas interculturais e as influências mútuas que continuam a definir o campo da educação jurídica luso-brasileira.

3.2.1 Entre a Cátedra e o Sacro: o Ensino do Direito nas Universidades Medievais e a Tradição Canônico-Romanista como Fundamento da Formação Jurídica Ocidental

Pensar a educação jurídica luso-brasileira apenas a partir da criação das faculdades de Direito, no século XIX, significa recortar um fenômeno cuja espessura histórica é muito mais profunda. O modelo de ensino jurídico que chega a Portugal e, posteriormente, ao Brasil, está ancorado em uma história longa da racionalidade ocidental, cuja inflexão decisiva se dá na Idade Média, com a formação das universidades e a consolidação do chamado *ius commune*. É nesse horizonte que se articula, simultaneamente, a emergência de uma nova forma de institucionalidade do saber (a universidade) e a constituição de uma tradição jurídico-doutrinária específica (a tradição canônico-romanista) que definirá, por séculos, a figura do jurista, o estatuto do texto jurídico e o lugar da interpretação na vida social.

A Europa medieval, tal como têm mostrado Harold Berman[347], Jacques Le Goff[348] e R. W. Southern[349], não é um hiato obscuro entre Antiguidade e Modernidade, mas o período em que se desenham as grandes estruturas institucionais, simbólicas e cognitivas do Ocidente: a Igreja latina, a monarquia centralizada, as cidades comunais, as ordens religiosas, os tribunais e, sobretudo, as universidades. A formação jurídica não paira acima desse contexto: ela é uma peça-chave na engrenagem que articula poder espiritual e poder temporal, governo das almas e governo dos corpos, disciplina moral e regulação das relações sociais.

Antes da institucionalização propriamente universitária, o saber circula principalmente em ambientes monásticos e catedrais[350], nos quais a escrita e a leitura são práticas raras, reguladas e profundamente marcadas pela dimensão sagrada. Nesses espaços, a relação com o texto – em especial com as Escrituras e com a literatura patrística – constitui um exercício de disciplina espiritual e intelectual. Ler

---

[347] BERMAN, Harold J. **Direito e revolução:** as origens da tradição jurídica ocidental. Tradução: José Maria Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
[348] LE GOFF, Jacques. **A civilização do Ocidente medieval**. Lisboa: Estampa, 1992; LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média.** São Paulo: Brasiliense, 1993.
[349] SOUTHERN, R. W. **Scholastic Humanism and the Unification of Europe**. Oxford: Blackwell, 1995.
[350] LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média.** Tradução: Luiz Sérgio Henriques. São Paulo: Brasiliense, 1990.

não é apenas decodificar signos, mas submeter-se a um regime de verdade. A *lectio divina*, estruturada em etapas ritualizadas de leitura, meditação, oração e contemplação, produz um modo específico de vincular texto, autoridade e vida prática[351]. Ainda que nesse contexto o "direito" não exista como disciplina autônoma, já se formam aí os primeiros contornos de uma cultura hermenêutica: a ideia de que a ordem do mundo é acessível por meio do texto e de que a interpretação é um ato simultaneamente cognitivo e moral.

Importa ressaltar, contudo, que essa passagem das escolas monásticas e catedrais para o modelo universitário não se deu como evolução linear ou progressiva. Como demonstram Le Goff[352] e Southern[353], a universidade medieval não substitui essas instituições, mas as reconfigura, absorvendo práticas hermenêuticas, disciplinares e intelectuais previamente consolidadas. Trata-se de um processo de acomodação e reinvenção institucional, mais do que de ruptura.

Esse regime de leitura – reverente à *auctoritas*, orientado por cadeias de comentários, atento às minúcias do vocábulo e às articulações lógicas internas do texto – será transplantado, com variações, para o campo jurídico quando o direito romano e o direito canônico forem sistematicamente estudados, a partir do século XII. O que se observa, então, não é uma ruptura, mas uma transformação: o gesto que antes se dirigia ao texto sagrado passa a incidir também sobre o *Corpus Iuris Civilis* e sobre o *Decretum Gratiani*. O direito ingressa nesse horizonte como um saber textual que exige decifração, sistematização e harmonização de fontes, e que passa a ser ensinado e aprendido sob o mesmo regime de autoridade, comentário e debate que marcara a teologia.

A partir desse momento, consolidam-se os três pilares da racionalidade jurídico-universitária ocidental: a) a centralidade do texto – seja ele bíblico, romano ou canônico – como lugar de condensação da normatividade e ponto de partida da reflexão; b) a institucionalização da cátedra – o magistério como função socialmente reconhecida de mediação entre o texto e a comunidade discente, conferindo ao mestre um estatuto singular de autoridade hermenêutica; c) a articulação entre sacro

---

[351] LE GOFF, Jacques. **A civilização do Ocidente medieval**. Lisboa: Estampa, 1992.
[352] *Id.*
[353] SOUTHERN, R. W. **Scholastic Humanism and the Unification of Europe**. Oxford: Blackwell, 1995.

e jurídico – a compreensão de que a ordem normativa não se limita à esfera temporal, mas se insere em um horizonte de sentido que vincula a justiça humana à justiça divina, o foro externo ao foro interno[354], a regularidade procedimental à salvação das almas.

Portugal será herdeiro direto desse arranjo. Mesmo antes da fundação do *Studium Generale* de Lisboa, em 1290, o território que se consolidava como reino já estava imerso nas redes eclesiásticas, intelectuais e políticas que difundiam esse modo de conceber o saber e a normatividade. A presença disseminada de mosteiros beneditinos e cistercienses, a atuação das ordens mendicantes, a implantação das estruturas diocesanas e a crescente necessidade de gestão jurídica das terras, dos vínculos vassálicos e das relações contratuais criam, em Portugal, uma demanda por letrados capazes de transitar entre a linguagem da teologia e a linguagem do direito[355]. Esses primeiros letrados não são, ainda, "juristas" no sentido moderno, mas são intérpretes formados em um universo intelectual no qual a leitura disciplinada, a glosa e a prudência constituem as principais ferramentas de trabalho.

Essa é a camada que se pode denominar pré-universitária[356] da formação jurídica lusa: uma cultura de texto e de interpretação que antecede a separação disciplinar, mas que já organiza a maneira pela qual se pensa a autoridade, a lei, a justiça e a mediação de conflitos. Quando a universidade for instituída em Portugal, ela não surgirá em um deserto epistêmico, mas sobre esse terreno já preparado por séculos de práticas hermenêuticas, de organização eclesiástica e de administração régia.

É nesse ponto que a expressão "entre a cátedra e o sacro" ganha densidade teórica. O ensino jurídico medieval se instala precisamente nesse entre-lugar: por um lado, ele assume a forma universitária da cátedra, com sua estrutura corporativa, seus estatutos próprios, sua autonomia relativa frente a poderes externos, seus métodos de *lectio* e *disputatio*; por outro lado, permanece profundamente vinculado ao sacro,

---

[354] TIERNEY, Brian. **The Crisis of Church and State, 1050–1300.** Toronto: University of Toronto Press, 1988.

[355] MATTOSO, José. **Identificação de um país:** ensaio sobre as origens de Portugal. Lisboa: Estampa, 1985.

[356] A expressão "pré-universitária", aqui empregada de modo heurístico, não corresponde a uma categoria da época, mas descreve o conjunto de práticas intelectuais e administrativas que antecipavam funções posteriormente formalizadas pela universidade.

tanto porque a teologia continua a ser a disciplina hegemônica, quanto porque o direito canônico constitui uma parte essencial da formação jurídica, articulando a normatividade eclesial com a ordem civil.

Convém sublinhar que essa articulação entre a dimensão eclesiástica e a racionalidade escolástica não corresponde a dois polos distintos ou concorrentes. A dialética medieval é, ela mesma, produto interno da cultura eclesiástica, que progressivamente intelectualiza e sistematiza o cristianismo latino. Assim, não há oposição entre “espiritual” e “racional”, mas um entrelaçamento orgânico que molda tanto o método quanto a forma de vida intelectual universitária.

Essa ambiguidade estrutural confere ao ensino do direito nas universidades medievais um caráter singular: ele é, ao mesmo tempo, escolar e litúrgico, racional e devocional, técnico e moral. O jurista formado nesse ambiente não é apenas um especialista em normas, mas um mediador entre esferas – entre textos, poderes, ordens e discursos. Essa figura híbrida atravessará os séculos: ela estará presente no jurista português de Antigo Regime e, de maneira transmutada, no bacharel brasileiro do século XIX, cuja formação coimbrã importada conservará, sob formas novas, muito dessa herança de longa duração.

Ao situar a formação jurídica “entre a cátedra e o sacro”, reconhece-se, portanto, que o ensino universitário do direito não nasce como empreendimento puramente laico, neutro ou técnico. Ele está enraizado em um mundo em que o conhecimento se produz sob a égide de uma ordem simbólica teológico-política, em que a interpretação do texto – seja ele sagrado, jurídico ou filosófico – é inseparável de uma certa visão de mundo e de uma certa imagem de ser humano. É a partir desse horizonte que se consolidará a tradição canônico-romanista, responsável por oferecer à formação jurídica ocidental não apenas conteúdos, mas sobretudo formas de pensar e de argumentar que marcarão, de maneira decisiva, o constitucionalismo moderno e as práticas contemporâneas de ensino do direito, inclusive no espaço luso-brasileiro.

3.2.1.1 Das Escolas Monásticas e Catedrais aos *Studia Generalia*: a gênese institucional do ensino jurídico medieval

Se a Idade Média forneceu o horizonte imaginário que moldou a racionalidade jurídica ocidental, foi nas escolas monásticas e catedrais que se formaram as primeiras estruturas institucionais de transmissão desse saber. Esses espaços, anteriores à universidade, mas fundamentais para sua emergência, foram responsáveis por sedimentar práticas de leitura, técnicas de argumentação e dispositivos disciplinares que posteriormente estruturariam o ensino do direito.

3.2.1.1.1 A escola monástica: matriz espiritual e hermenêutica do pensamento jurídico

O monastério medieval não era apenas um centro de devoção, mas um dos mais sofisticados ambientes intelectuais do Ocidente. A vida monástica, regulada por códigos como a *Regula Benedicti*, organizava o tempo, o corpo e o espírito numa economia ritual que vinculava obediência, silêncio, leitura e trabalho manual[357]. Nesse contexto, o ato de ler assumia caráter sacramental: ler era abrir-se ao sentido transcendente do texto, e interpretar era um gesto de humildade e disciplina interior.

Essa prática engendrou aquilo que poderíamos caracterizar, seguindo Le Goff[358], como uma *cultura de interioridade textual*[359] – não porque o autor utilize essa expressão de modo literal, mas porque sua análise evidencia um regime de sentido no qual o texto é abordado como espaço de revelação, continuidade e pertença, e não como objeto de crítica autônoma. Nesse horizonte, interpretar significava participar de uma tradição, inscrevendo-se em uma cadeia de transmissão de autoridade e

[357] LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média.** São Paulo: Brasiliense, 1993
[358] *Id.*; LE GOFF, Jacques. **A civilização do Ocidente medieval**. Lisboa: Estampa, 1992.
[359] A expressão *"cultura de interioridade textual"* não corresponde a uma fórmula literal empregada por Jacques Le Goff, mas sintetiza, em chave interpretativa, aspectos centrais de sua análise sobre o papel do texto, da leitura e da memória na Idade Média. Em obras como *Os intelectuais na Idade Média* e *A civilização do Ocidente medieval*, Le Goff descreve o regime de interpretação medieval como prática comunitária e devocional, estruturada pela autoridade da tradição, pela continuidade das leituras e pela união entre vida espiritual e exercício intelectual. A paráfrase é aqui utilizada para condensar esse quadro analítico, evitando-lhe atribuir formulações que não constam diretamente de seus escritos.

memória; não se tratava, portanto, de um exercício individualizado de subjetividade, mas de uma prática comunitária de reconstrução do sentido.

Essa lógica hermenêutica, típica do monacato e das escolas catedrais, não desaparece: ela é transposta e reelaborada no ensino do direito. A *glosa*, instrumento central da ciência jurídica medieval, compartilha com a *lectio* divina o mesmo *ethos* interpretativo, no qual a autoridade textual serve de ponto de partida para a construção do sentido: tomar o texto, divisá-lo, fragmentá-lo, reconduzi-lo à sua unidade, comentá-lo por margens e interstícios, estabelecer distinções, explicitar tensões internas e construir harmonizações possíveis. Embora não derive diretamente da *lectio* divina, a *glosa* manifesta seu mesmo gesto formativo: leitura disciplinada, comentário minucioso, reconstrução do sentido e busca de coerência interna. Em ambos os casos, a autoridade do texto não exclui a atividade intelectual; ao contrário, é a partir da autoridade que a interpretação se torna possível, numa prática que conjuga fidelidade e engenho, continuidade e invenção.

A hermenêutica monástica, portanto, estabelece: o primado da autoridade textual; confere à leitura uma dimensão moral; introduz a disciplina da interpretação; organiza a vida intelectual em torno de uma temporalidade regular e ritualizada; produz uma “ética do comentário”. Nada disso será abandonado quando emergirem as universidades. Ao contrário: será integrado, transformado e reconfigurado no interior da cátedra.

3.2.1.1.2 As escolas catedrais: entre o pastoral e o político

A partir do século XI, com a expansão urbana e o fortalecimento das dioceses[360], surgem as escolas catedrais, instituições que ampliam e diversificam o ensino clerical. Diferentemente dos mosteiros, cuja vida intelectual era voltada ao claustro, as escolas catedrais operavam na fronteira entre o sagrado e o público,

[360] CONSTABLE, Giles. **The Reformation of the Twelfth Century**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

formando: pregadores; conselheiros régios; administradores eclesiásticos; tabeliães; chanceleres; e, progressivamente, intérpretes jurídicos.

Aqui se consolida um elemento decisivo para a futura educação jurídica: a necessidade de articular saber teológico e saber administrativo. O clérigo formado na escola catedralícia deveria dominar tanto a moral cristã quanto as práticas políticas emergentes, já que os bispos administravam territórios, rendas, conflitos, litígios e relações de vassalagem. Esse duplo horizonte, pastoral e governativo, é profundamente português. O clero foi ator central na formação da monarquia lusa, motivo pelo qual o imaginário jurídico português será, desde cedo, marcado por: uma forte articulação entre direito e moral; um regime interpretativo híbrido; uma concepção mediadora da autoridade; e uma inclinação à prudência na aplicação normativa. Nada disso é acidental. A universidade portuguesa herdará exatamente essa lógica.

3.2.1.1.3 O salto institucional: dos mestres às corporações de saber

Entre os séculos XII e XIII, opera-se uma transformação decisiva na arquitetura intelectual do Ocidente: o saber deixa de residir exclusivamente em espaços sacralizados (mosteiros e escolas catedrais) e passa a organizar-se em formas corporativas autônomas, estruturadas por mestres e estudantes que reivindicam para si jurisdição própria, privilégios acadêmicos e um modo de vida intelectual distintivo. É nesse momento que emergem as universidades como *studia generalia*, não apenas como agregados de escolas, mas como verdadeiras comunidades jurídicas de saber, dotadas de estatutos, autoridades internas e capacidade normativa.

Paris e Bolonha desempenham funções matriciais distintas na configuração do saber universitário medieval[361]. Paris constitui o paradigma teológico-filosófico: um espaço em que a racionalidade dialética atinge seu mais alto grau de formalização, estruturada segundo a *quaestio*, a distinção e a *disputatio*, dispositivos através dos quais a inteligência escolástica aprende a decompor problemas, articular objeções e

[361] RASHDALL, Hastings. **The Universities of Europe in the Middle Ages**. Oxford: Clarendon Press, 1895.

produzir sínteses conceituais. Bolonha, por sua vez, torna-se o paradigma jurídico por excelência: ali se consolida a leitura sistemática e contínua do *Corpus Iuris Civilis* e do *Decretum Gratiani*, sob a égide das glosas, das *summae* e das primeiras tentativas de coordenação interna do direito. Se Paris formula o método intelectual que moldará a razão universitária, Bolonha forja a gramática jurídica que sustentará, por séculos, o *ius commune* europeu.

A partir dessa diferenciação estrutural entre os dois modelos universitários, é possível perceber como cada um deles contribuiu de forma singular para a arquitetura intelectual do Ocidente medieval. Em Paris, consolida-se uma racionalidade guiada pelo exame crítico e pela ordenação dialética dos problemas, na qual a *quaestio*, a distinção e a *disputatio* não são meros exercícios retóricos, mas instrumentos de formação de um pensamento capaz de lidar com tensões conceituais e formular sínteses argumentativas. Em Bolonha, por outro lado, desenvolve-se um modo de racionalidade voltado à unificação normativa: a leitura contínua do *Corpus Iuris Civilis* e do *Decretum Gratiani* transforma o direito em objeto sistemático, suscetível de organização interna, resolução de antinomias e produção de coerência.

Dessa articulação entre uma razão dialética (de matriz parisiense) e uma razão normativa (de matriz bolonhesa) emerge o primeiro grande paradigma europeu de racionalidade jurídico-intelectual. Não se trata de dois caminhos paralelos, mas de duas tradições que se reforçam mutuamente: o método especulativo fornece ao jurista instrumentos de análise, enquanto a técnica exegética oferece ao filósofo e ao teólogo um modelo de ordenação do sentido. É desse duplo legado que Portugal herdará os fundamentos para a constituição de seu próprio espaço universitário, no qual a cultura escolástica e a tradição canônico-romanista se entrelaçarão para moldar o futuro da formação jurídica luso-brasileira.

A partir desse duplo legado, a razão dialética parisiense e a razão normativa bolonhesa, configura-se uma racionalidade universitária inteiramente nova, distinta de tudo o que o Ocidente havia conhecido até então. Pela primeira vez, o saber se organiza como comunidade internacional estruturada[362], dotada de mecanismos próprios de autorregulação: o mestre passa a exercer autoridade corporativa

[362] MAKDISI, George. **The Rise of Colleges**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981.

reconhecida; os estudantes constituem colegiados com voz institucional; o saber jurídico adquire método, currículo e sequência formativa; o texto normativo é submetido a procedimentos sistemáticos de interpretação e harmonização; e a distinção entre disciplinas torna-se princípio organizador do conhecimento. A universidade emerge, assim, como instituição estável de produção, reprodução e legitimação das elites intelectuais e políticas, articulando tradição, crítica e técnica em uma mesma forma institucional.

É precisamente essa forma – com sua gramática corporativa, sua metodologia escolástica e sua concepção de direito como saber sistemático – que será transplantada para Portugal, onde não apenas será recebida, mas também reconfigurada à luz das dinâmicas políticas, religiosas e culturais da monarquia portuguesa. Esse processo de recepção criativa produz um modelo próprio de formação jurídica, marcado pela persistência do escolasticismo, pela centralidade do *ius commune* e pela forte articulação entre saber jurídico e administração régia. É esse modelo português, já reinterpretado e estabilizado no contexto ibérico, que, nos séculos posteriores, será projetado sobre seus territórios ultramarinos – inclusive o Brasil –, conformando de modo decisivo a cultura jurídica luso-brasileira. Assim, a universidade medieval não apenas sobrevive em Portugal: ela se transforma e, transformada, torna-se matriz formativa das estruturas jurídicas que se constituirão no espaço colonial e, mais tarde, no Estado brasileiro.

3.2.1.1.4 A síntese escolástico-jurídica que compõe o ius commune

O *ius commune* não constitui um simples repositório de normas, nem tampouco um direito positivo unificado. Ele é, antes, uma forma de racionalidade jurídica, um modo específico de produzir sentido normativo a partir da articulação entre fontes diversas e, muitas vezes, tensionadas entre si. Sua estrutura nasce da combinação complexa de quatro vetores fundamentais: a) o direito romano justinianeu, cuja técnica jurídica, centrada na casuística ordenada e na busca pela coerência interna, fornece o arcabouço formal; b) o direito canônico, que introduz uma lógica pastoral e disciplinar orientada pela ideia de *cura animarum* e pela normatização da vida cristã; c) o método escolástico, responsável pela matriz dialética que organiza a investigação, a

formulação de distinções e a resolução sistemática de conflitos normativos; d) e, por fim, os costumes locais, que asseguram aderência prática e historicidade às construções jurídicas elaboradas nas escolas.

O resultado dessa confluência é uma síntese jurídico-intelectual que não se confunde com nenhum de seus elementos isolados: o *ius commune* produz uma racionalidade autônoma, capaz de engendrar um jurista especializado, formado simultaneamente como leitor rigoroso, harmonizador de fontes, argumentador metódico e intérprete prudencial da ordem social. Trata-se de uma figura central da cultura jurídica medieval, e, por desdobramento, da cultura jurídica portuguesa e do futuro modelo luso-brasileiro.

Por isso, afirmar que a educação jurídica luso-brasileira nasce apenas no século XIX significa obscurecer sua genealogia profunda. Suas raízes se encontram nessa constelação formativa medieval, na qual o direito é compreendido como ciência textual, racional, institucional e teológico-política. Muito antes da criação dos cursos jurídicos de 1827, Portugal já havia internalizado, por meio da universidade medieval e, posteriormente, das reformas que marcaram sua história, a lógica do *ius commune*, condicionando a forma como os juristas seriam treinados, como a autoridade seria representada e como a ordem normativa seria concebida.

Como observa R. W. Southern, a universidade medieval não apenas ensinava conteúdos: ela instituía uma forma de vida intelectual[363], um *ethos* que transcendia a sala de aula e moldava a experiência europeia de autoridade, verdade e normatividade. Esse *ethos*, fundado na articulação entre tradição e crítica, autoridade e método, texto e racionalidade, é precisamente o que será transplantado para Portugal – e, de modo mediado e adaptado, para o Brasil. Trata-se, portanto, não apenas de uma herança institucional, mas de uma gramática epistemológica que configurará de modo profundo a educação jurídica nos dois países.

[363] SOUTHERN, R. W. **Scholastic Humanism and the Unification of Europe**. Oxford: Blackwell, 1995.

3.2.1.2 A Tradição Canônico-Romanista e a Arquitetura Intelectual da Formação Jurídica Medieval: da Europa para Portugal

A tradição canônico-romanista, considerada no âmbito da longa Idade Média, não constitui apenas um corpo normativo composto por textos dispersos, mas uma arquitetura intelectual altamente sofisticada, responsável por estruturar uma visão de mundo na qual o direito opera como tecnologia de ordenamento social e como instrumento de articulação entre moral, política e institucionalidade. É a partir dessa tradição que se consolidará o modelo universitário europeu e, com ele, o tipo específico de racionalidade que orientará a formação jurídica portuguesa e, posteriormente, a brasileira.

Para compreender essa formação, é necessário retomar a composição do *ius commune*, cuja originalidade reside justamente na coexistência meticulosa de fontes distintas, articuladas por meio de técnicas interpretativas que se tornariam a marca da ciência jurídica medieval. De um lado, encontra-se o *Corpus Iuris Civilis*, redescoberto e reorganizado a partir do século XI em Bolonha, oferecendo ao Ocidente um repertório de categorias jurídicas, procedimentos e conceitos que garantiam elevada precisão analítica ao pensamento jurídico. De outro, o *Decretum Gratiani* e, mais tarde, as Decretais, que sistematizaram o direito canônico numa lógica progressivamente centralizada em Roma, conferindo unidade à disciplina eclesiástica e integrando dimensões morais, teológicas e procedimentais.

A articulação entre essas duas grandes tradições – a civil e a canônica – produziu o que Harold Berman caracteriza como a primeira revolução jurídica do Ocidente[364]: uma transformação que não se limitou a novos textos, mas que instaurou uma nova forma de pensar as relações sociais, a autoridade e a legitimidade. A glosa, o comentário, a *disputatio* e a *quaestio* tornaram-se instrumentos centrais de elaboração do sentido jurídico, exigindo do intérprete não apenas domínio técnico, mas também capacidade de harmonização entre fontes diversas[365]. É nesse movimento que surge a figura do jurista-escolástico, cuja tarefa não era aplicar

[364] BERMAN, Harold J. **Direito e revolução:** as origens da tradição jurídica ocidental. Tradução: José Maria Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
[365] KUTTNER, Stephan. **Harmony from Dissonance:** An Interpretation of Medieval Canon Law. Oxford: Clarendon Press, 1960.

mecanicamente um conjunto de normas, mas construir coerência, resolver tensões internas e produzir unidade racional a partir de tradições múltiplas.

A ciência jurídica medieval estrutura-se, portanto, em torno de três elementos que perdurarão na formação luso-brasileira: o texto como *locus* de autoridade, cuja interpretação exige fidelidade, método e disciplina interna; a argumentação dialética, capaz de articular fontes diversas por meio de distinções precisas e harmonizações engenhosas; a prudência interpretativa, que integra técnica, moralidade e contexto, permitindo ao jurista avaliar casos concretos dentro de uma moldura conceptual ampla.

Essa tripla matriz – textual, dialética e prudencial – não é apenas método: é uma forma de vida intelectual. Ela definirá o perfil dos juristas europeus ao longo da Baixa Idade Média e permanecerá ativa em Portugal mesmo após a transição para a Modernidade. É importante frisar que a tradição canônico-romanista não opera em abstrato: ela se materializa em instituições, em currículos, em práticas pedagógicas, em modos de circulação do saber. Sua transmissão ocorre sobretudo pela universidade, espaço no qual se consolida a figura do mestre e se estabelece a autoridade da cátedra como lugar legítimo de produção e reprodução do conhecimento jurídico.

É justamente aqui que Portugal ingressa no cenário europeu. Embora não tenha sido protagonista da primeira geração universitária – dominada por Bolonha, Paris e Oxford – o reino se encontrava profundamente imbricado nas redes intelectuais que estruturavam o *ius commune*. A formação do clero português, desde o século XII, já se dava em contato direto com esse universo: muitos eclesiásticos estudavam em Paris ou Bolonha, traziam manuscritos, comentavam decretos, reproduziam métodos dialéticos e serviam como conselheiros régios em matérias jurídicas e eclesiásticas.

Assim, quando D. Dinis funda o *Studium Generale* de Lisboa em 1290[366], Portugal já havia absorvido as categorias fundamentais da racionalidade jurídico-universitária medieval. Importa, porém, reconhecer que, em Portugal, o ensino do *ius*

[366] COSTA, Avelino de Jesus da. **A Universidade de Coimbra:** breve síntese de sua história. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1997.

civile nunca alcançou o mesmo grau de centralidade que tivera em Bolonha. Durante séculos, o direito canônico permaneceu hegemônico na formação dos juristas lusitanos, tanto por sua funcionalidade administrativa quanto pela própria organização eclesiástica do reino. Essa assimetria é característica da recepção portuguesa do *ius commune* e distingue o percurso luso de outras tradições europeias. A novidade não foi o ingresso do reino na cultura jurídica europeia – esse ingresso já ocorrera de forma difusa, por meio das dioceses, das práticas curiais e dos letrados formados no exterior –, mas a institucionalização doméstica, sob forma universitária, de uma tradição que há muito circulava no território.

A universidade portuguesa nasce, portanto, menos como gesto inaugural e mais como expressão de continuidade de uma cultura jurídica que já circulava no reino por meio das práticas eclesiásticas, administrativas e escolares. Contudo, como bem observam Haskins[367] e Southern[368], a recepção medieval do saber universitário nunca se deu por mera transposição mecânica: toda continuidade carrega, em seu interior, zonas de ruptura, momentos de reinterpretação e deslocamento que permitem às instituições locais acomodar e transformar tradições externas segundo suas próprias exigências políticas, sociais e culturais.

Assim, Portugal não cria *ex nihilo* um modelo próprio de ensino jurídico, mas se integra à matriz escolástico-jurídica europeia, assumindo o *ius commune* como horizonte intelectual e organizando seu ensino de acordo com estruturas curriculares que já gozavam de reconhecimento internacional. Ainda assim, essa adesão não significa homogeneidade absoluta. O modelo europeu, ao ser transplantado para o contexto português, sofreu reconfigurações sutis e progressivas, que dariam origem, ao longo dos séculos, a especificidades curriculares, institucionais e pedagógicas que marcariam de forma singular o percurso do ensino jurídico luso – e que mais tarde seriam decisivas para moldar a formação jurídica brasileira.

A partir desse ponto, a formação jurídica portuguesa passará a se desenvolver segundo o cânone europeu: Direito Canônico e Civil como disciplinas matrizes; leitura sistemática do *Corpus Iuris* e do *Decretum Gratiani*; uso da glosa e do comentário

[367] HASKINS, Charles Homer. **The Rise of Universities.** Ithaca: Cornell University Press, 1923.
[368] SOUTHERN, R. W. **Scholastic Humanism and the Unification of Europe**. Oxford: Blackwell, 1995; SOUTHERN, R. W. **Western Society and the Church in the Middle Ages.** Harmondsworth: Penguin, 1970.

como instrumentos pedagógicos; articulação constante entre teologia moral e normatividade; organização corporativa do ensino; presença de mestres estrangeiros, textos importados e circulação de manuscritos. Essa integração explica, em grande medida, a persistência de uma sensibilidade jurídico-hermenêutica na tradição luso-brasileira, que se manifesta mesmo depois da positivação moderna do direito e da emergência do constitucionalismo contemporâneo.

Com isso, a tradição canônico-romanista não é apenas pano de fundo histórico, mas o fundamento formativo que permitirá compreender, no tópico seguinte, como Portugal transformará essa herança medieval em um sistema universitário próprio, dotado de configurações políticas, curriculares e institucionais específicas que moldarão, de maneira decisiva, o futuro ensino jurídico brasileiro.

3.2.1.3 A institucionalização portuguesa da tradição universitária medieval: a preparação do terreno para o ensino jurídico luso

A emergência das universidades medievais e a consolidação da tradição canônico-romanista constituíram, no plano europeu, a matriz de racionalidade que tornaria possível a figura do jurista enquanto intérprete sistemático da ordem normativa. Contudo, essa formação não se deu de maneira homogênea no continente: cada região assimilou a estrutura universitária conforme suas próprias condições políticas, eclesiásticas e culturais. No caso português, essa assimilação se deu por meio de um processo gradual, no qual elementos externos – metodológicos, textuais e institucionais – foram incorporados a um terreno já preparado por séculos de práticas de leitura, administração e organização eclesiástica.

A transição não deve ser confundida com mera importação. O reino português, que se consolidava entre os séculos XII e XIII, possuía características políticas e sociais que favoreceram a recepção seletiva da tradição europeia[369]. A centralização da monarquia, a forte presença do clero na administração régia, a necessidade de racionalizar o governo territorial e a crescente complexidade das relações jurídicas –

[369] MATTOSO, José (org.). **História de Portugal.** A Idade Média. Lisboa: Círculo de Leitores, 1993; MATTOSO, José. **Identificação de um país:** ensaio sobre as origens de Portugal. Lisboa: Estampa, 1985.

matrimoniais, hereditárias, contratuais e jurisdicionais – criaram uma demanda interna por letrados capazes de operar dentro de um sistema normativo cada vez mais plural.

Nesse contexto, os mestres portugueses formados em Paris, Bolonha ou Salamanca desempenharam papel decisivo[370]. Eles retornavam ao reino trazendo consigo não apenas os textos – compilações canônicas, fragmentos civilistas, manuscritos glosados –, mas também o *habitus* universitário: a disciplina intelectual, o método escolástico, a lógica da distinção, o ritmo da *lectio* e da *disputatio*, a concepção de autoridade do mestre, a valorização da coerência interna e a técnica da harmonização normativa.

O resultado foi a formação de uma camada proto-universitária no território português[371]. Bispos, monges, tabeliães, juízes régios e conselheiros administravam conflitos e elaboravam normas segundo as categorias *do ius commune,* ainda que o reino não possuísse, formalmente, uma universidade própria. Isso explica por que, quando D. Dinis funda o *Studium Generale* de Lisboa, em 1290, o gesto fundacional não inaugura uma tradição alheia, mas institucionaliza uma cultura jurídica que já tinha raízes profundas e longa circulação interna.

A universidade portuguesa nasce, portanto, conforme duas matrizes estruturantes: a matriz eclesiástica, que garante os vínculos com a teologia, o direito canônico, a moral cristã e a cultura do comentário; a matriz escolástico-jurídica, que organiza o ensino em torno da leitura sistemática dos textos, da consolidação do método dialético e da construção de uma comunidade jurídica suprarregional do *ius commune*.

Essa origem dupla – simultaneamente eclesial e racionalista, espiritual e textual, devocional e argumentativa – marca o ensino jurídico português desde o início[372]. A universidade medieval portuguesa não se opõe ao sacro, mas o reinscreve em uma moldura institucional autônoma. A cátedra, mesmo laicizada ao longo dos séculos, permanece impregnada do gesto hermenêutico monástico e do rigor dialético escolástico. O jurista português será, por muito tempo, herdeiro dessa dupla filiação.

---

[370] PENNINGTON, Kenneth. **The Prince and the Law, 1200–1600.** Berkeley: University of California Press, 1993.

[371] Essa camada era limitada em número, porém decisiva para a recepção do ensino universitário.

[372] HESPANHA, António Manuel. **As vésperas do Leviatã**. Coimbra: Almedina, 1994; HESPANHA, António Manuel. **A Formação do Estado Moderno:** Poder, Direito e Justiça na Europa dos Séculos XIII a XVIII. Coimbra: Almedina, 1994.

É esse lastro que explica a singularidade da tradição luso-brasileira. Enquanto o modelo francês se seculariza rapidamente e o modelo inglês privilegia o empirismo jurídico, Portugal conserva, até o século XVIII, uma concepção hermenêutica, textual e prudencial da formação jurídica. Tal escolha não decorre de atraso ou impermeabilidade, mas da persistência de uma racionalidade medieval tardia, profundamente internalizada na própria configuração da monarquia e da universidade portuguesas.

Importa notar, contudo, que essa trajetória não implica uma continuidade linear entre o universo intelectual medieval e as formas modernas de ensino jurídico. Como evidenciam Haskins[373] e Southern[374], a história universitária europeia é marcada por estratos sucessivos de racionalidade – humanista, tridentina, ilustrada – que não eliminam as camadas anteriores, mas as reorganizam segundo novas exigências epistemológicas, políticas e institucionais. Assim, mais do que permanência homogênea, o que se observa é um processo de sedimentação e deslocamento, no qual antigas estruturas hermenêuticas convivem com racionalidades estatais emergentes, com culturas disciplinares reconfiguradas e com novas formas de produção e legitimação do saber.

É nesse contexto que, ao longo do Antigo Regime, o *ethos* jurídico português se transforma e se complexifica. Após a transferência definitiva da Universidade para Coimbra, em 1537, o espaço universitário se converte no principal centro de formação das elites jurídicas do reino[375]. A tradição canônico-romanista, longe de desaparecer, passa a ser reinterpretada sob múltiplas camadas: o humanismo jurídico do século XVI[376], que recupera as fontes clássicas; a disciplina pós-tridentina do século XVII, que reforça o controle eclesiástico e a moralidade normativa; e o racionalismo ilustrado do século XVIII, que introduz novos arranjos pedagógicos, reorganiza currículos e prepara o terreno para as reformas pombalinas[377]. Cada uma dessas

---

[373] HASKINS, Charles Homer. **The Rise of Universities.** Ithaca: Cornell University Press, 1923.
[374] SOUTHERN, R. W. **Scholastic Humanism and the Unification of Europe**. Oxford: Blackwell, 1995.
[375] COSTA, Avelino de Jesus da. **A Universidade de Coimbra:** breve síntese de sua história. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1997.
[376] Esse humanismo jurídico é fortemente influenciado pelo *mos gallicus*, movimento francês que propunha o retorno filológico às fontes romanas, a comparação de manuscritos e a crítica textual rigorosa. Essa inflexão metodológica introduziu novas ferramentas hermenêuticas na universidade portuguesa e redefiniu a relação entre tradição e racionalidade jurídica.
[377] Convém evitar, entretanto, a leitura de que tais reformas teriam instaurado um ensino jurídico inteiramente novo. Como demonstra a historiografia portuguesa, as reformas pombalinas

fases acrescenta tensões e deslocamentos, produzindo um ensino jurídico que, embora herdeiro da matriz medieval, já não opera sob o mesmo regime epistêmico que lhe deu origem.

Desse modo, ao se examinar, no tópico seguinte, as raízes históricas e sociais das faculdades de Direito em Portugal, compreender-se-á que sua configuração moderna não constitui mero prolongamento da universidade medieval, mas resulta de um processo plurissecular de recomposições, no qual tradições herdadas, rupturas institucionais e inovações pedagógicas se entrelaçam. É dessa história de continuidade e reinvenção – e não de linearidade – que emerge a cultura jurídica portuguesa que, posteriormente, influenciará decisivamente o ensino jurídico brasileiro.

É nesse ponto que este subtópico se encerra: delineando o arco genealógico que liga a Idade Média ao ensino jurídico português. Não como narrativa cronológica, mas como arqueologia das formas de racionalidade[378] que moldaram a figura do jurista, a autoridade da cátedra e o sentido propriamente universitário da formação jurídica.

A compreensão desse arco é condição indispensável para que, no item seguinte, seja possível examinar com rigor histórico e analítico: como essa tradição se adaptou às especificidades políticas e sociais do reino de Portugal; como Coimbra[379] se converteu no principal *locus* formativo das elites jurídicas lusitanas; e como esse modelo, uma vez consolidado, seria transplantado e radicalmente ressignificado no Brasil independente.

3.2.2 Raízes Históricas e Sociais das Faculdades de Direito em Portugal

À luz da matriz escolástico-jurídica examinada no tópico anterior, torna-se possível compreender que a formação jurídica em Portugal não brota de um desenvolvimento autóctone ou espontâneo, mas resulta da recepção ativa do modelo

reorganizaram a herança escolástica tardia, racionalizando métodos e centralizando o controle estatal, mas preservando elementos estruturantes da tradição universitária medieval.

[378] ROUWEN, Alain. **A invenção da Europa medieval.** Lisboa: Edições 70, 2000.

[379] COSTA, Avelino de Jesus da. **A Universidade de Coimbra:** breve síntese de sua história. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1997.

universitário europeu, especialmente das tradições de Paris e Bolonha. A constituição do ensino jurídico português insere-se, assim, no movimento mais amplo de difusão do *studium generale* medieval, em que o *ius commune* – e a forma de vida intelectual que lhe é inerente – passa a organizar saberes, currículos e práticas interpretativas. Com a instalação do Estudo Geral, primeiro em Lisboa e posteriormente fixado em Coimbra, Portugal integra-se a essa comunidade internacional de saber, assumindo a racionalidade universitária medieval como fundamento da sua cultura jurídica.

Nesse contexto, a formação jurídica lusitana emerge desde o início como parte de um projeto político-institucional mais amplo. A monarquia portuguesa, empenhada em consolidar suas estruturas administrativas e ampliar sua capacidade de intervenção sobre o território, encontra na universidade um instrumento para formar quadros especializados, dotados da técnica e da autoridade intelectual necessárias à administração da justiça. A universidade não surge apenas para “ensinar direito”: ela compõe a infraestrutura de racionalização do poder régio, fornecendo juristas aptos a interpretar o direito romano e canônico, harmonizar fontes diversas e exercer funções judiciais e administrativas no reino.

À medida que o Estado português se fortalece, tanto em sua malha interna quanto nas projeções ultramarinas, o ensino jurídico torna-se ainda mais estratégico. A expansão atlântica – longe de inaugurar uma nova necessidade jurídica – intensifica a demanda por juristas formados no *ius commune*, capazes de lidar com conflitos normativos, regular relações comerciais complexas e administrar territórios de enorme heterogeneidade social. A cultura jurídica portuguesa, desde cedo, forma profissionais treinados na arte de harmonizar diferenças, o que explica sua centralidade no projeto imperial português.

Durante a Idade Moderna, consolida-se aquilo que diversos historiadores identificam como um triângulo estrutural: a Coroa, como produtora última da normatividade; a universidade, como espaço de formação técnica e de legitimação intelectual; e os juristas, como agentes de circulação dessa racionalidade no sistema judicial, nos cargos administrativos e nos domínios ultramarinos. A universidade converte-se, assim, não apenas em local de transmissão, mas em laboratório de produção doutrinária, de debate hermenêutico e de elaboração de soluções jurídicas que alimentariam a prática régia e colonial.

É por essa razão que as faculdades de direito portuguesas não podem ser compreendidas apenas como resposta a necessidades educacionais imediatas. Elas são expressão das dinâmicas sociais, econômicas e políticas que transformaram Portugal ao longo dos séculos, além de constituírem o principal dispositivo de reprodução das formas jurídicas e administrativas do reino. Representaram, desde sua origem, espaços de produção de sentido jurídico: lugares onde se discutiam problemas reais da governança, se sistematizavam fontes, se elaboravam interpretações e se formavam as elites encarregadas de materializar a ordem normativa portuguesa.

A educação jurídica luso-brasileira, portanto, não começa no século XIX. Ela deriva desse complexo processo de recepção, reelaboração e institucionalização do *ius commune* em Portugal, cujo legado atravessará o Atlântico e moldará profundamente a formação jurídica no Brasil. O modelo português – escolástico, romanista, canônico, burocrático e régio – constitui o verdadeiro solo genealógico sobre o qual se erguerão os cursos jurídicos brasileiros e a própria cultura jurídica nacional.

3.2.2.1 O contexto socioeconômico e político que levou à criação das primeiras escolas de direito em Portugal

A criação das primeiras escolas de Direito em Portugal foi profundamente influenciada pelo contexto socioeconômico e político da época, marcado por transformações significativas que moldaram o desenvolvimento do país. No período medieval, Portugal consolidava sua identidade como uma nação independente, expandindo suas fronteiras territoriais e estabelecendo relações comerciais cada vez mais complexas com outras regiões da Europa e do Mediterrâneo.

Essa expansão econômica trouxe consigo uma série de desafios jurídicos, como a necessidade de regulamentar o comércio marítimo, resolver disputas comerciais e administrar novos territórios conquistados. A resposta a esses desafios exigia um corpo de leis claro e aplicável, assim como especialistas em Direito capazes de interpretá-las e aplicá-las de maneira consistente e justa. Gonçalo Sampaio e Mello

discute essa dinâmica, ressaltando a importância de um arcabouço jurídico que acompanhe a complexidade das relações comerciais emergentes[380].

Além disso, o contexto político também desempenhou um papel fundamental na criação das primeiras escolas de Direito. A centralização do poder régio e a formação de um Estado moderno em Portugal durante os reinados dos primeiros monarcas da Dinastia de Avis criaram uma demanda por uma estrutura jurídica mais organizada e uniforme. As leis precisavam não apenas ser promulgadas, mas também compreendidas e aplicadas de maneira eficaz em todo o território nacional. Paulo Merêa analisa a transição das instituições jurídicas e seu impacto na legitimidade do poder régio, destacando a necessidade de uma formação adequada para os juristas que integravam essas novas estruturas[381].

Nesse sentido, as primeiras escolas de Direito, como a Universidade de Coimbra, fundada em 1290, não apenas atendiam à necessidade de formação educacional especializada, mas também desempenhavam um papel crucial na legitimação das estruturas governamentais[382]. Ao oferecer um currículo dedicado ao estudo das leis e da jurisprudência, essas instituições preparavam futuros juristas, advogados e juízes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais ordenada e governável. Portanto, o surgimento das primeiras escolas de Direito em Portugal não pode ser entendido isoladamente, mas sim como parte integrante de um processo mais amplo de desenvolvimento socioeconômico e político que transformou a nação portuguesa ao longo dos séculos.

A criação das primeiras escolas de direito em Portugal também esteve intimamente ligada à necessidade de desenvolver uma elite intelectual e administrativa capaz de sustentar e expandir o poder régio. Com o estabelecimento da Universidade de Coimbra no século XIII, Portugal não apenas fortaleceu sua posição como um centro de aprendizado europeu, mas também estabeleceu as bases

---

[380] SAMPAIO E MELLO, Gonçalo. **Apontamentos para a História do Ensino do Direito Romano em Portugal:** Memória breve de 10 professores de Direito. Lisboa: AAFDL Editora, 2024.
[381] MERÊA, Paulo. **Estudos de História do Ensino Jurídico em Portugal (1772-1902)**. Lisboa: INCM, 2005.
[382] FIGUEIREDO MARCOS, Rui Manuel de. **The Coimbra Faculty of Law in Retrospect.** Coimbra: Coimbra University Press, 2017.

para a formação de juristas que desempenhariam um papel crucial na governança do reino.

O contexto socioeconômico da época, caracterizado pela crescente urbanização e comercialização, exigia um sistema jurídico robusto que pudesse regular as transações comerciais, resolver disputas legais e promover a estabilidade social. A Lei das Inquirições, promulgada em 1256, é um exemplo de como o Estado buscava estabelecer normas claras para a resolução de conflitos e a administração de justiça. As escolas de direito surgiram como resposta a essas demandas, oferecendo um ambiente onde o direito civil, canônico e romano podiam ser estudados e aplicados conforme as necessidades emergentes da sociedade medieval portuguesa.

Além disso, a influência das ordens religiosas, como os Templários e os Hospitalários, que possuíam suas próprias regras e jurisdições, também desempenhou um papel significativo na formação do sistema legal português. A interação entre o direito secular e o direito eclesiástico foi fundamental para a consolidação das instituições jurídicas em Portugal, influenciando não apenas a estrutura das faculdades de direito, mas também as práticas judiciais e administrativas adotadas pelo Estado. O *Regimento dos Templários* e os *Costumes de Lisboa* são exemplos de como as normas e práticas eclesiásticas interagiam com o direito secular, moldando a prática jurídica da época

Portanto, as primeiras escolas de direito em Portugal não surgiram apenas como centros de ensino acadêmico, mas como pilares essenciais na construção de um sistema jurídico que refletisse as complexidades e as necessidades de uma sociedade em transformação. Ao longo dos séculos, essas instituições continuaram a evoluir, adaptando-se às mudanças sociais, políticas e culturais, enquanto mantinham seu compromisso com a formação de profissionais jurídicos que desempenhariam um papel fundamental na construção e na aplicação das leis portuguesas.

3.2.2.2 Influências históricas e legais na formação jurídica em universidades como Coimbra e Lisboa

A formação jurídica nas universidades de Coimbra e Lisboa desempenhou um papel central na evolução do direito em Portugal, refletindo influências profundas e multifacetadas que moldaram o desenvolvimento jurídico do país ao longo dos séculos. Desde a Idade Média até as primeiras décadas do século XXI, essas instituições não apenas formaram juristas e advogados, mas também foram centros de produção intelectual que influenciaram diretamente a legislação e a prática judiciária em Portugal e além.

Fundada em 1290, a Universidade de Coimbra rapidamente se estabeleceu como um dos principais centros de aprendizado na Europa medieval. Sob o patrocínio régio e com o apoio da Igreja Católica, Coimbra atraiu estudiosos de toda a Península Ibérica e além, tornando-se um bastião do conhecimento jurídico[383]. Desde o seu início, a universidade oferecia cursos de direito que exploravam tanto o direito romano quanto o direito canônico, refletindo as influências intelectuais da época.

Ao longo dos séculos, Coimbra não apenas preservou essas tradições jurídicas, mas também se tornou um espaço de inovação e reforma legal. No século XVI, por exemplo, a Universidade de Coimbra desempenhou um papel fundamental na codificação das leis portuguesas sob o reinado de D. Manuel I, que promulgou as Ordenações Manuelinas em 1521[384]. Estas ordenações representaram um esforço significativo para consolidar e uniformizar as leis portuguesas, influenciando profundamente o sistema legal do país e suas colônias. Além da codificação das leis, Coimbra foi um centro de produção intelectual que não apenas adaptava o direito romano e canônico às realidades portuguesas, mas também contribuía para a jurisprudência e a teoria jurídica. Assim, a Universidade de Coimbra estabeleceu-se como um referencial de saber, onde a interseção entre tradição e inovação se consolidou como um princípio fundamental na formação dos juristas portugueses.

---

[383] FIGUEIREDO MARCOS, Rui Manuel de. **The Coimbra Faculty of Law in Retrospect.** Coimbra: Coimbra University Press, 2017.
[384] *Id.*

Durante os períodos de expansão imperial portuguesa nos séculos XV e XVI, a formação jurídica em Coimbra se tornou ainda mais crucial. Os juristas formados na universidade desempenharam papéis-chave na administração das colônias portuguesas na África, Ásia e América, aplicando e adaptando as leis metropolitanas às realidades locais[385]. Esta interação entre a teoria jurídica e a prática administrativa não só fortaleceu o domínio legal português no ultramar, mas também enriqueceu o *corpus* jurídico português com novas interpretações e aplicações das leis.

Durante os séculos XIV e XV, a Universidade de Coimbra consolidou-se como o principal centro de ensino jurídico em Portugal, sendo influenciada pelas dinâmicas políticas da época. Com a transferência da corte portuguesa para Lisboa no século XV, a cidade se tornou o centro político e econômico do reino. No entanto, a Faculdade de Direito de Coimbra manteve sua primazia até o século XIX. Nesse período intermediário, a formação jurídica passou por várias mudanças, especialmente em resposta às demandas do império português em expansão, que exigia uma administração eficiente e um corpo de juristas capacitados.

O ensino do direito romano desempenhou um papel central na formação jurídica das universidades de Coimbra e, posteriormente, Lisboa, especialmente entre os séculos XIII e XVIII. O direito romano era considerado a base para a estrutura jurídica em Portugal e em grande parte da Europa, sendo visto como uma fonte de autoridade jurídica e de sabedoria legislativa. Através de um estudo detalhado das *Institutas* e do *Digesto* de Justiniano, os juristas portugueses foram moldados pela tradição romana, o que garantiu uma continuidade e coesão no desenvolvimento das leis civis em Portugal. Este legado romano, ainda influente, foi essencial para a codificação de várias leis portuguesas, que tiveram impacto tanto no território metropolitano quanto em suas colônias. O direito romano continuou a ser uma parte fundamental dos currículos de Coimbra e Lisboa, destacando a importância de uma base sólida na teoria do direito que sustentou o sistema jurídico português por séculos.

Em 1772, os Estatutos Pombalinos, implementados sob a liderança do Marquês de Pombal, promoveram uma ampla reforma no ensino da Universidade de Coimbra, com especial impacto na área jurídica, em consonância com os ideais iluministas que

---

[385] *Cf.* HESPANHA, António Manuel. **As vésperas do Leviatã**. Coimbra: Almedina, 1994.

preconizavam uma educação mais racional, pragmática e orientada às demandas de um Estado moderno e centralizado. Essas transformações não se restringiram ao campo do direito, abrangendo o currículo universitário em sua totalidade, com a introdução de disciplinas como Economia Política e Direito Público, cuja finalidade era formar profissionais aptos a enfrentar os desafios administrativos e jurídicos decorrentes da expansão imperial. A reforma, ao incorporar novas áreas do saber e adotar uma metodologia mais empírica, distanciou-se das tradições escolásticas até então predominantes, e lançou as bases para o desenvolvimento do direito administrativo e constitucional em Portugal.

Entre o século XVIII e o século XIX, enquanto Coimbra permanecia como o principal foco do ensino jurídico, novas demandas por instituições acadêmicas surgiram com o crescimento da influência de Lisboa como centro político e econômico. A criação da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa em 1913 representou uma resposta às mudanças sociais e políticas em Portugal, mas também foi uma reação ao aumento das pressões demográficas em Coimbra, que já não conseguia atender à crescente demanda de estudantes. Lisboa, como capital política e econômica, exigia uma instituição que pudesse formar juristas para lidar com os complexos desafios jurídicos e administrativos de um Portugal em transformação. A fundação dessa faculdade não só diversificou o ensino jurídico no país, mas também criou uma concorrência saudável entre as duas universidades, resultando em uma maior produção acadêmica e em inovações curriculares.

As revoluções liberais que varreram a Europa no século XIX também tiveram repercussões profundas em Portugal, especialmente no âmbito jurídico. Com a Revolução Liberal de 1820, o direito constitucional começou a se afirmar como um campo de estudo fundamental, refletido tanto nas reformas curriculares da Universidade de Coimbra quanto, posteriormente, na Universidade de Lisboa. A Constituição de 1822 e, posteriormente, a de 1838, inauguraram uma nova era no direito português, onde as ideias de separação de poderes, direitos fundamentais e o constitucionalismo liberal passaram a ser temas centrais no ensino jurídico. As universidades tornaram-se, assim, espaços de debate sobre essas novas ideias, adaptando a formação jurídica às necessidades de um Estado que começava a se

modernizar e a enfrentar as tensões entre o liberalismo e o conservadorismo que marcariam o século XIX em Portugal[386].

A partir do final do século XIX, a formação jurídica em Portugal, especialmente nas universidades de Lisboa e Coimbra, começou a ser influenciada por correntes jurídicas europeias, especialmente as oriundas da França e da Alemanha. O direito francês, com seu código civil napoleônico, e o direito alemão, com suas teorias de direito público e privado, passaram a ser estudados e adaptados às necessidades do sistema jurídico português. Essas influências refletiam as transformações sociais e políticas que Portugal vivia, especialmente com a transição da monarquia para a República em 1910. A introdução dessas novas correntes de pensamento jurídico teve um impacto significativo, preparando juristas para lidar com as mudanças institucionais do século XX, incluindo a implementação da Constituição de 1911.

A Faculdade de Direito de Lisboa, fundada em 1913, inseriu-se no contexto mais amplo de reformas que visavam descentralizar e modernizar a educação superior em Portugal, atendendo às crescentes exigências sociais, políticas e econômicas do início do século XX. Esse movimento refletia um esforço deliberado de afastar-se dos modelos tradicionais de ensino jurídico, predominantemente teóricos e dogmáticos, que haviam caracterizado a formação acadêmica até então, para se alinhar a uma abordagem mais dinâmica e contextualizada das questões jurídicas. A instituição buscava integrar o ensino do direito às realidades concretas do país e às transformações globais, especialmente com a consolidação do Estado republicano e a crescente complexidade das relações internacionais. Além disso, a

[386] As transformações em referência inserem-se no contexto do liberalismo português oitocentista, influenciado pelas revoluções atlânticas e, em especial, pela Revolução Liberal do Porto, que desencadeou o processo de constitucionalização em Portugal. O liberalismo português, ainda que inspirado em matrizes francesas e espanholas, desenvolveu-se de forma tensionada, marcado por disputas entre correntes moderadas e tendências de cunho democrático, o que repercutiu na instabilidade constitucional ao longo do período, notadamente entre 1822 e 1838, e nas sucessivas tentativas de reorganização do Estado. Nesse cenário, o ensino jurídico passa a incorporar novos conteúdos e funções, vinculando-se à formação de quadros aptos a operar as instituições do Estado em transformação. A Universidade de Coimbra destaca-se, nesse contexto, como espaço de difusão dessas ideias, contribuindo para a sistematização das categorias do constitucionalismo e para a formação de uma cultura jurídica articulada às mudanças políticas em curso. Cumpre ressaltar, ainda, a centralidade de Coimbra na formação de jovens brasileiros ao longo do século XIX, sobretudo antes da instituição dos cursos jurídicos no Brasil, em 1827. A universidade portuguesa constituiu espaço de circulação do pensamento liberal luso-brasileiro, influenciando a formação de juristas e agentes políticos que participariam da organização do Estado brasileiro. Nesse sentido, Coimbra atuou também como meio de difusão dessas ideias no espaço atlântico, contribuindo para a formação do pensamento jurídico no Brasil.

criação da Faculdade de Direito de Lisboa contribuiu para a descentralização do monopólio acadêmico que a Universidade de Coimbra detinha na formação jurídica, oferecendo um novo polo de produção e disseminação de saberes jurídicos no país. Nesse sentido, a Faculdade de Direito de Lisboa desempenhou um papel fundamental na formação de juristas capazes de atuar em um cenário de crescente urbanização, industrialização e modernização das estruturas estatais, respondendo às novas demandas por profissionais mais bem preparados para lidar com questões como direito administrativo, direito constitucional e as emergentes discussões em torno dos direitos sociais e econômicos.

Durante o regime do Estado Novo (1933-1974), as universidades de Lisboa e Coimbra desempenharam um papel ambíguo no que tange à formação jurídica. Enquanto o regime promovia uma educação alinhada com seus princípios autoritários, centrados no conservadorismo e no nacionalismo, essas instituições também continuavam a ser locais de resistência intelectual e crítica jurídica. As faculdades de direito formaram uma geração de juristas que, ao mesmo tempo em que serviam ao regime, também produziam pensamentos críticos que influenciariam a oposição ao Estado Novo e, posteriormente, o processo de transição para a democracia após a Revolução dos Cravos, em 1974. Assim, a formação jurídica nas universidades portuguesas durante este período foi marcada por uma tensão entre a conformidade com o regime e a preservação de tradições acadêmicas de debate e contestação.

A entrada de Portugal na União Europeia em 1986 trouxe uma nova dimensão ao ensino jurídico em universidades como Coimbra e Lisboa. A formação de juristas passou a incluir um estudo detalhado do direito comunitário, exigindo que os currículos fossem reformulados para abranger o crescente corpo de leis e regulamentos emanados das instituições da União Europeia. Esse processo de integração ao direito europeu não apenas aproximou o sistema jurídico português dos padrões europeus, mas também abriu novas oportunidades para os estudantes dessas universidades, que passaram a ter uma formação mais voltada para o cenário jurídico internacional e europeu. O impacto do direito comunitário tornou-se, assim, uma área de estudo imprescindível para qualquer jurista português do final do século XX e início do século XXI, refletindo o papel crescente da Europa na política e na economia portuguesas.

Diante das influências históricas e legais que moldaram a formação jurídica em universidades como Coimbra e Lisboa, é evidente que as reformas educacionais em Portugal, tanto no século XVIII quanto no início do século XX, desempenharam um papel crucial na modernização do ensino jurídico. A Universidade de Coimbra, com as reformas pombalinas, e a Faculdade de Direito de Lisboa, com a descentralização do ensino jurídico no século XX, foram protagonistas na transição de um modelo educacional teórico e escolástico para um sistema mais pragmático e adaptado às demandas de um Estado em transformação. Essas instituições não apenas incorporaram novas disciplinas e métodos, como também refletiram as necessidades sociais, políticas e econômicas de suas épocas, consolidando-se como polos de formação de juristas capacitados para enfrentar os desafios impostos pela modernização do Estado e pela complexidade das relações jurídicas contemporâneas. Assim, o desenvolvimento dessas universidades tornou-se essencial para a construção de um corpo jurídico que fosse não apenas tecnicamente competente, mas também sensível às transformações políticas e sociais que influenciaram o ordenamento jurídico português ao longo dos séculos.

Nesse sentido, a evolução da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (FDUL) e de outras instituições de ensino superior deve ser analisada à luz das transformações sociais e políticas que caracterizaram o período. As reformas educacionais implementadas ao longo do tempo foram impulsionadas pela necessidade de adaptação a um contexto jurídico em constante evolução, visando à formação de profissionais aptos a atuar em um cenário complexo e diversificado. Além disso, a inclusão de novas disciplinas e a revisão de métodos pedagógicos refletem uma resposta direta às demandas contemporâneas da sociedade e do mercado de trabalho. Assim, a FDUL, em particular, pode ser compreendida como um espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico e da prática jurídica, contribuindo significativamente para a articulação entre a teoria e a prática do direito em Portugal. Essa análise se revela fundamental para compreender as bases que sustentam a formação jurídica atual e suas implicações no contexto jurídico e social.

3.2.3 Evolução da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (FDUL) e outras Instituições relevantes

A história da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (FDUL) e de outras instituições jurídicas relevantes em Portugal é marcada por uma trajetória de adaptação e inovação no campo educacional. Desde suas origens, essas instituições não apenas formaram juristas competentes, mas também atuaram como centros de produção intelectual e debate acadêmico que influenciaram diretamente o desenvolvimento do direito em Portugal e além. Fundada no século XIX, a FDUL surgiu em um período de transformação política e social, sob a influência das ideias iluministas e da necessidade de modernização do sistema jurídico. A faculdade destacou-se como pioneira na introdução de reformas educacionais que buscavam não apenas transmitir conhecimentos técnicos, mas também promover uma compreensão crítica e ética do direito.

> Fundada em Junho de 1913 por iniciativa de Afonso Costa, Presidente do Ministério do V Governo da República, a Faculdade de Direito de Lisboa abriu as suas portas em Dezembro do mesmo ano contando para o efeito com um corpo diminuto de professores – sete doutores e bacharéis – e com uma frequência escolar de algumas dezenas de alunos. Não dispondo de instalações próprias, inaugurou aulas no edifício da antiga Escola Politécnica, após o que transitou para o Palácio dos Viscondes de Valmor, sito no Campo dos Mártires da Pátria, onde permaneceu até 1958. Remonta a este período a consolidação do seu prestígio nacional e internacional, mercê da confluência de quatro fatores distintos, a saber: recrutamento do pessoal docente através de concursos de provas públicas; transferência de mestres da Faculdade de Direito de Coimbra; outorga do grau de doutor *honoris causa* a personalidades estrangeiras de reconhecido mérito; ligação dos seus escolares à vida política, social e cultural do País.
> Em 1958 transferiu a sua sede para o *campus* da Cidade Universitária, onde permanece instalada em edifício próprio cujo risco se deve ao Arq. Pardal Monteiro e cuja decoração reuniu grandes artistas plásticos da época, a exemplo de Almada Negreiros, Lino António, Barata Feyo e António Duarte. Já nos últimos anos do século XX foi iniciada a construção de um novo edifício, anexo ao primeiro, que, modernizando a Escola, a dotou de uma biblioteca presencial, de um auditório informatizado e de uma sala de audiências para simulação de julgamentos. Ao longo dos jardins e corredores deste novo cenário, projetado pelos Arqs. Rui Barreiros Duarte e Ana Paula Pinheiro, podem contemplar-se obras de arte – cerâmica, pintura, escultura, gravura – executadas por docentes e alunos da Faculdade de Belas-Artes de Lisboa ao abrigo de um original Protocolo celebrado entre as duas instituições. Andreas Stocklein, Annamarie Jankovics e Pedro Saraiva constituem seguramente nomes a reter.
> Pessoa coletiva de direito público dotada de autonomia cultural, científica e pedagógica, a Faculdade de Direito de Lisboa é fundamentalmente um

> espaço de liberdade: liberdade de ensino, de investigação, de transmissão e difusão da cultura jurídica[387].

A FDUL tornou-se um centro de ensino e pesquisa que incorporava as ideias progressistas e a modernização europeia. Suas contribuições para o pensamento jurídico foram significativas, estabelecendo-se como uma das principais instituições de ensino jurídico em Portugal, juntamente com a Universidade de Coimbra. O período que se seguiu foi marcado por um aumento na especialização dos estudos jurídicos, refletindo as complexidades de uma sociedade em rápida modernização e as demandas de um império globalizado. A faculdade adotou métodos educacionais inovadores e uma abordagem crítica às leis e instituições existentes. Os estudiosos e juristas formados na FDUL não apenas estudavam o direito português, mas também exploravam e comparavam diferentes sistemas jurídicos europeus, contribuindo para o desenvolvimento do direito comparado e para uma compreensão mais ampla das práticas jurídicas internacionais.

Além disso, a FDUL foi um centro de debates e movimentos políticos que moldaram a transição de Portugal para a democracia no século XX. Estudantes e professores desempenharam papéis ativos na resistência ao Estado Novo e na promoção dos direitos humanos e da justiça social em Portugal. A integração da educação humanística no currículo não apenas formou juristas tecnicamente competentes, mas também promoveu um entendimento mais profundo das questões éticas e sociais que permeiam o direito. Os graduados dessas instituições viam as leis não como entidades isoladas, mas como instrumentos que moldavam e eram moldados pelas sociedades em que viviam.

Essa abordagem multidisciplinar enriqueceu o currículo educacional, fortalecendo a capacidade dos estudantes de lidar com as complexidades éticas e sociais envolvidas na aplicação das leis. A capacidade de pensar criticamente, comunicar eficazmente e considerar as implicações sociais e éticas de suas decisões tornou-se uma marca distintiva dos profissionais formados na FDUL e em Coimbra. Eles não apenas aplicavam a lei, mas também buscavam melhorá-la e adaptá-la às mudanças sociais e políticas que caracterizavam suas épocas. A formação humanística proporcionou uma base sólida para o engajamento cívico e a defesa dos

[387] FDUL. Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa. **História**. Disponível em: https://www.fd.ulisboa.pt/faculdade/historia/. Acesso em: 05 ago. 2024.

direitos humanos, resultando em muitos ex-alunos se tornando líderes em suas comunidades e defensores de reformas legais que promoviam a igualdade e a justiça social.

> [...] é também uma Escola feita de pessoas e para pessoas. Não admira que pelos seus bancos tenham transitado figuras de relevo da vida nacional. De entre outras, cumpre assinalar quatro presidentes da República (António Ramalho Eanes, Mário Soares, Jorge Sampaio e Marcelo Rebelo de Sousa) e nove chefes do Governo (Afonso Costa, Marcello Caetano, Adelino da Palma Carlos, Francisco Sá Carneiro, Francisco Pinto Balsemão, Mário Soares, José Manuel Durão Barroso, Pedro Santana Lopes e António Costa). Dignos de menção são ainda vultos das artes, das letras, da política, e da sociedade, a exemplo de Florbela Espanca, Hernâni Cidade, Damião Peres, Vieira de Almeida, Azeredo Perdigão, Bustorff Silva, Augusto Abelaira, António Pedro, Tomaz de Figueiredo, Álvaro Cunhal, Domingos Monteiro, Mário Beirão, António Ferro, Ruy Belo, Manuel Heleno, João Ameal, José Hermano Saraiva, Francisco da Gama Caeiro, Joaquim Paço d'Arcos, Pedro Homem de Mello, Thomaz Ribeiro Collaço, João Cabral do Nascimento, D. António dos Reis Rodrigues, Luís Sttau Monteiro, José Rodrigues Miguéis, João de Castro Osório, António Alçada Baptista, Alberto Franco Nogueira, Urbano Tavares Rodrigues, José Gomes Ferreira, Vasco Graça Moura, Duarte Ivo Cruz, em rol que está longe de ser exaustivo[388].

A evolução da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (FDUL) reflete a integração da educação humanística como um componente central na formação jurídica. Desde sua fundação em 1913, a FDUL buscou desenvolver uma abordagem crítica e ética do direito, preparando juristas não apenas com conhecimento técnico, mas também com uma consciência social que considera as dinâmicas culturais e históricas que permeiam o exercício da justiça. Conforme esclarece Paulo Merêa, a tradição humanística, presente nas universidades portuguesas, é fundamental para a formação de uma cultura jurídica que valoriza tanto a aplicação das normas quanto os princípios de justiça e equidade[389]. Este legado se estende ao impacto da FDUL na formação de juristas que, ao longo do tempo, desempenharam papéis cruciais na administração do direito, tanto em Portugal quanto nas ex-colônias, como o Brasil. A contínua relevância da educação humanística na formação jurídica torna-se evidente à medida que se enfrentam desafios globais contemporâneos, exigindo uma adaptação do ensino jurídico. Nesse contexto, as reformas educacionais implementadas ao longo do tempo, que visaram modernizar e diversificar o currículo

---

[388] *Id.*
[389] MERÊA, Paulo. **Estudos de História do Ensino Jurídico em Portugal (1772-1902)**. Lisboa: INCM, 2005.

da FDUL, desempenham um papel essencial na estruturação do ensino jurídico em Portugal.

3.2.3.1 Reformas educacionais e impactos na estruturação do ensino jurídico em Portugal

O ensino jurídico em Portugal passou por diversas transformações ao longo dos séculos, refletindo as mudanças sociais, políticas e culturais que marcaram o país. Desde a fundação da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, em 1290, até a criação da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, em 1913, o contexto educacional português foi moldado por influências internas e externas, incluindo os ideais iluministas do século XVIII, que incentivaram a revisão das estruturas legais existentes. As reformas educacionais implementadas a partir do século XIX não apenas reestruturaram o currículo das faculdades de direito, mas também redefiniram a formação dos juristas, adequando-a às novas demandas de um Estado em constante evolução. Este contexto de transformação buscou integrar conhecimentos técnicos com uma abordagem crítica e ética, preparando os estudantes para enfrentar os desafios do exercício profissional em um ambiente jurídico cada vez mais complexo.

As reformas educacionais mais significativas ocorreram a partir da primeira metade do século XIX. A Lei de 13 de junho de 1834, que regulamentou o ensino superior em Portugal, foi um marco importante[390], estabelecendo a autonomia das

[390] As reformas educacionais empreendidas em Portugal na primeira metade do século XIX inserem-se no processo de reorganização do Estado liberal, especialmente após as medidas adotadas em 1834, no contexto do término das Guerras Liberais. Nesse cenário, destaca-se a atuação de Dom Pedro IV (no Brasil, Dom Pedro I), cuja intervenção política foi decisiva para a consolidação do regime liberal, incluindo a extinção das ordens religiosas por meio do Decreto de 30 de maio de 1834. Tal medida implicou não apenas a dissolução de instituições que exerciam papel relevante na condução do ensino, mas também a incorporação de seus bens ao Estado, com impactos diretos na reorganização das estruturas educacionais. A supressão das ordens religiosas produziu efeitos sobre a estrutura educacional portuguesa, permitindo a reorganização dos estabelecimentos de ensino sob bases laicas e alinhadas aos pressupostos do liberalismo. Como consequência, observou-se a reformulação dos currículos, com a incorporação de novos conteúdos e o afastamento do modelo escolástico, além da redefinição do papel das universidades, que passaram a operar de forma mais vinculada ao projeto estatal. Essas transformações contribuíram para a constituição de um sistema educacional orientado à formação de quadros necessários ao funcionamento das instituições liberais em Portugal.

universidades e promovendo uma educação mais acessível[391]. Essa legislação extinguiu as ordens religiosas que controlavam anteriormente a educação, permitindo uma modernização do currículo que integrava disciplinas inovadoras e se afastava do ensino escolástico[392].

Na sequência, a Reforma de 1868, sob a tutela do Ministro da Instrução Pública, visou modernizar o ensino superior, incluindo as faculdades de direito. Essa reforma enfatizou a necessidade de uma formação jurídica que incorporasse as ciências sociais e humanas, refletindo a influência das ideias positivistas que dominavam o pensamento acadêmico da época. O Decreto de 29 de agosto de 1878 introduziu a obrigatoriedade de disciplinas como filosofia do direito e sociologia, promovendo uma abordagem mais integrada que visava formar juristas críticos e conscientes de seu papel na sociedade[393].

Durante o século XX, o ensino jurídico em Portugal continuou a evoluir, especialmente após a Revolução dos Cravos em 1974, que pôs fim a décadas de regime autoritário. Esse momento histórico trouxe uma nova ênfase nos direitos humanos e na justiça social, levando a uma reavaliação das diretrizes curriculares das faculdades de direito. A Constituição da República Portuguesa de 1976, um documento fundamental que consagra os direitos e deveres dos cidadãos, influenciou diretamente o currículo jurídico, enfatizando a importância dos direitos humanos e da dignidade da pessoa humana[394]. A Lei n.º 1/2001, que estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior, também contribuiu para a modernização e diversificação do ensino jurídico, permitindo maior flexibilidade curricular e uma maior autonomia das instituições[395].

As reformas educacionais tiveram um impacto significativo na pedagogia utilizada nas faculdades de direito, promovendo métodos de ensino que favorecem a

---

[391] PORTUGAL. Lei de 13 de junho de 1834. Regulamentação do ensino superior. **Diário da República**, 1.ª série, n.º 7, p. 55-57, 1834.
[392] *Id.*
[393] PORTUGAL. Decreto de 29 de agosto de 1878. Regulamentação do ensino superior em Portugal. **Diário da República**, 1.ª série, n.º 153, p. 761-764, 1878.
[394] PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa de 1976**. 1976. Disponível em: https://www.icp.pt/sites/default/files/2020-03/constituicao_da_republica_portuguesa.pdf. Acesso em: 05 ago. 2024.
[395] PORTUGAL. Lei n.º 1/2001, de 14 de janeiro. Regime jurídico das instituições de ensino superior. **Diário da República**, 1.ª série, n.º 12, p. 368-372, 2001.

aprendizagem ativa e a participação dos alunos. A introdução de práticas como a simulação de processos judiciais e o uso de estudos de caso tornou-se cada vez mais comum, permitindo que os estudantes desenvolvessem habilidades práticas e críticas essenciais para sua futura atuação profissional. Essa mudança na abordagem pedagógica reflete a crescente compreensão de que a formação do jurista deve ir além do domínio das normas e leis, incorporando habilidades de argumentação, análise crítica e ética.

Além disso, a expansão das universidades e a criação de novas faculdades de direito em Portugal durante as últimas décadas do século XX e início do século XXI representaram um esforço para democratizar o acesso ao ensino jurídico. O aumento da diversidade nas instituições de ensino superior trouxe novas perspectivas e vozes para o debate jurídico, enriquecendo o ambiente acadêmico. Esse fenômeno também foi acompanhado por um crescente interesse em temas como a inclusão social, os direitos das minorias e a justiça ambiental, refletindo as preocupações contemporâneas da sociedade portuguesa.

As interações com instituições de ensino e pesquisa internacionais também desempenharam um papel importante nas reformas do ensino jurídico em Portugal. A adoção de padrões e práticas educacionais globais, bem como a participação em programas de intercâmbio acadêmico, permitiram que os estudantes portugueses se tornassem mais conscientes das realidades jurídicas de outros países. Essa internacionalização do ensino jurídico não apenas ampliou os horizontes dos estudantes, mas também contribuiu para a formação de uma nova geração de juristas com uma visão globalizada e interdisciplinar.

As reformas educacionais têm contribuído, portanto, para a construção de uma cultura jurídica mais crítica e reflexiva em Portugal. Ao enfatizar a importância da ética, dos direitos humanos e da justiça social, as instituições de ensino jurídico não apenas formam profissionais competentes, mas também cidadãos conscientes de suas responsabilidades na promoção de um sistema legal que respeite e proteja a dignidade humana. Nesse contexto, as faculdades de direito em Portugal têm um papel vital na formação de juristas que estejam prontos para enfrentar os desafios do século XXI e atuar em prol de uma sociedade mais justa e equitativa.

A Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (FDUL) desempenhou um papel crucial na evolução do ensino jurídico em Portugal, especialmente no contexto das reformas educacionais do século XIX. Fundada em um período de transformações sociais e políticas, a FDUL não apenas incorporou as novas diretrizes estabelecidas pela Reforma de 1868, mas também se destacou como um centro de excelência acadêmica que buscava integrar as ciências sociais e humanas à formação jurídica. Essa abordagem refletiu a influência das correntes positivistas, que promoviam uma visão mais empírica e sistemática do direito.

A importância da FDUL se manifesta na sua capacidade de formar juristas que não apenas compreendiam a legislação vigente, mas também eram capazes de criticar e adaptar essas normas às realidades emergentes da sociedade portuguesa. As disciplinas introduzidas, como filosofia do direito e sociologia, possibilitaram uma formação mais holística, que fomentou a reflexão crítica sobre o papel do direito na sociedade. Essa formação abrangente tornou os graduados da FDUL aptos a atuar em um contexto de rápida modernização, onde as demandas sociais e políticas exigiam um entendimento mais profundo das implicações éticas e sociais das leis.

Além disso, a FDUL se consolidou como um importante espaço de debate e produção intelectual, influenciando a prática jurídica não apenas em Portugal, mas também nas colônias, onde os conceitos e abordagens desenvolvidos na faculdade foram aplicados. Os professores e alunos da FDUL estiveram ativamente envolvidos em movimentos que promoviam mudanças sociais e políticas, contribuindo para a transição de Portugal para a democracia no século XX.

As reformas educacionais na FDUL, assim como em outras instituições de ensino superior, estabeleceram as bases para a formação de juristas que eram não apenas tecnicamente competentes, mas também socialmente conscientes. O legado da FDUL continua a ser relevante na formação de profissionais do direito, refletindo a necessidade de uma educação jurídica que responda aos desafios contemporâneos, ao mesmo tempo em que se mantém fiel aos princípios de justiça e equidade.

As reformas educacionais em Portugal, em especial as do século XIX, resultaram em mudanças estruturais significativas no ensino jurídico, com ênfase na incorporação de disciplinas sociais e humanísticas que fomentaram uma abordagem

crítica e contextualizada do direito. Essas transformações refletiram a necessidade de formação de juristas capacitados a lidar com a complexidade das relações sociais e jurídicas em um período de intensa modernização e mudanças políticas. Ao priorizar uma educação que transcendia a mera transmissão de conhecimentos técnicos, essas reformas abriram espaço para a reflexão sobre direitos humanos e a dignidade da pessoa, aspectos que se tornaram fundamentais na formação ética e profissional dos juristas. Essa interseção entre educação jurídica e humanismo jurídico será aprofundada no próximo tópico, onde se explorará a relação entre esses princípios e a promoção de uma prática jurídica mais justa e equitativa.

3.2.3.2 A importância do humanismo jurídico e sua relação com os direitos humanos e a dignidade da pessoa

O humanismo jurídico emerge como uma corrente fundamental no pensamento jurídico contemporâneo, destacando-se por sua ênfase na dignidade da pessoa humana e na promoção dos direitos humanos como pilares da atuação jurídica. A partir do século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mundial e a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, o humanismo jurídico ganhou força, influenciando legislações e práticas jurídicas em diversas partes do mundo. Essa abordagem propõe uma visão do direito que transcende a mera normatividade, priorizando o ser humano em suas múltiplas dimensões e contextos sociais. Assim, o humanismo jurídico não apenas busca garantir a proteção dos direitos individuais, mas também promover um ambiente social onde a justiça e a equidade possam prosperar. No Brasil, a Constituição de 1988, ao consagrar a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos do Estado democrático de direito, reflete essa valorização do humanismo jurídico, evidenciando a interseção entre teoria e prática no campo dos direitos humanos e fundamentais.

A relevância do humanismo jurídico se manifesta também na formação dos profissionais do direito, que são estimulados a adotar uma postura crítica e reflexiva diante das questões sociais contemporâneas. Autores clássicos como Norberto Bobbio e Ronald Dworkin contribuíram significativamente para a discussão sobre a função do direito na proteção dos direitos humanos, argumentando que a legislação

deve ser interpretada à luz dos princípios éticos que sustentam a dignidade humana. Bobbio enfatiza que a noção de direitos humanos não pode ser dissociada das condições sociais e políticas de cada época, sugerindo que a aplicação do direito deve levar em consideração as realidades e as desigualdades enfrentadas pelos indivíduos[396]. Dworkin, por sua vez, defende que os direitos não são apenas normas jurídicas, mas sim princípios morais que devem guiar a interpretação das leis, o que implica que os juízes têm o dever de assegurar que a justiça prevaleça em suas decisões[397].

Além disso, a interseção entre o humanismo jurídico e as ciências sociais é crucial para uma compreensão mais abrangente dos desafios contemporâneos. O sociólogo Pierre Bourdieu argumenta que o direito não é um mero sistema de normas, mas um campo social que interage com outras esferas da vida social, como a economia e a cultura[398]. Essa perspectiva implica que a aplicação do direito deve ser sensível às dinâmicas sociais que moldam a vida das pessoas, reconhecendo as desigualdades que podem ser perpetuadas pelas normas jurídicas. Portanto, a formação dos juristas deve incluir uma educação que favoreça não apenas a competência técnica, mas também uma sensibilidade social, ética e política.

A contínua evolução do humanismo jurídico, portanto, não apenas desafia as normas estabelecidas, mas também busca transformar a sociedade em direção a um ideal mais justo e igualitário, onde a dignidade da pessoa humana é respeitada e promovida. Essa abordagem requer um comprometimento tanto dos operadores do direito quanto dos cidadãos, para que se possa construir um ambiente social que valorize a justiça, a paz e a igualdade. Nesse contexto, a relação entre o humanismo jurídico e os direitos humanos se torna um campo fértil para o debate acadêmico e prático, revelando a necessidade de uma formação jurídica que, além de técnica, seja também ética e comprometida com a transformação social.

O humanismo jurídico, enquanto corrente filosófica e educacional, tem desempenhado um papel central na formação dos estudantes da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (FDUL) e de outras instituições jurídicas em Portugal. Esta

---

[396] BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
[397] DWORKIN, Ronald. **Taking rights seriously**. Cambridge: Harvard University Press, 1977.
[398] BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

abordagem transcende o mero estudo das normas legais, almejando integrar uma compreensão profunda das questões éticas, sociais e filosóficas que permeiam o direito. Ao enfatizar a interdependência entre os direitos individuais e a estrutura social, o humanismo jurídico propõe que a prática do direito deve estar intrinsecamente ligada ao bem-estar da sociedade como um todo.

No contexto da FDUL, o humanismo jurídico tem sido fundamental para a promoção dos direitos humanos e da dignidade da pessoa humana. Ao priorizar princípios como justiça social, igualdade e liberdade, a faculdade tem contribuído para a formação de juristas comprometidos com a proteção dos direitos individuais e coletivos. Disciplinas como ética jurídica, filosofia do direito e teoria dos direitos humanos são fundamentais nesse processo, capacitando os estudantes a desenvolver um pensamento crítico sobre as implicações éticas de suas decisões profissionais. Este enfoque está em consonância com a obra de autores clássicos, como Norberto Bobbio[399], que defendem que os direitos humanos devem ser interpretados não apenas como normas, mas como princípios fundamentais que orientam a ação dos juristas.

Adicionalmente, a FDUL promove atividades extracurriculares e iniciativas de pesquisa que exploram temas relacionados ao humanismo jurídico, incentivando o debate acadêmico e a reflexão sobre o papel do direito na promoção do bem comum. A interseção entre o humanismo jurídico e os direitos humanos é claramente evidenciada na formação de juristas que não se limitam à aplicação da lei, mas que também se empenham em sua contínua evolução em direção a uma sociedade mais justa e inclusiva. O humanismo jurídico, portanto, não apenas informa a prática do direito, mas também inspira um engajamento ativo com as realidades sociais e as injustiças que persistem.

A evolução da FDUL e de outras instituições jurídicas em Portugal, portanto, não reflete apenas uma adaptação às mudanças educacionais e sociais, mas também um compromisso contínuo com os princípios do humanismo jurídico. Esta abordagem multidisciplinar e ética molda o ensino jurídico no país, preparando os estudantes não apenas para a prática profissional, mas também para um envolvimento crítico e

[399] BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

responsável com as questões jurídicas e sociais de seu tempo. A formação de juristas com uma visão humanística é, portanto, essencial para enfrentar os desafios contemporâneos e contribuir para a construção de um ordenamento jurídico que seja verdadeiramente representativo e inclusivo.

Em Portugal, as correntes humanísticas encontraram expressão não apenas nos currículos acadêmicos, mas também nas artes e na literatura. Obras de arte e literatura frequentemente abordavam questões relacionadas aos direitos humanos e à dignidade pessoal, refletindo e promovendo valores essenciais à justiça e à igualdade. Essas manifestações culturais não apenas enriqueciam o ambiente acadêmico, mas também contribuíam para a formação de uma consciência crítica entre os estudantes de direito, estimulando um engajamento com os desafios sociais contemporâneos. Essa conexão entre a prática do direito e as humanidades é fundamental para a formação de juristas que não apenas interpretam normas, mas que também entendem e defendem os princípios subjacentes à justiça social.

Um exemplo é a obra do poeta Luís de Camões, cujo épico "Os Lusíadas" não apenas celebra as conquistas marítimas portuguesas, mas também reflete sobre temas universais de heroísmo, ética e justiça[400]. A narrativa de Camões explora questões de direitos humanos ao confrontar os desafios éticos e morais enfrentados pelos navegadores portugueses durante suas viagens, destacando a necessidade de respeito à dignidade humana mesmo em contextos de conquista e exploração.

No campo da literatura, além de Luís de Camões, outros escritores portugueses exploraram temas relacionados aos direitos humanos e à dignidade pessoal. Fernando Pessoa, por exemplo, através de seus heterônimos e obras como "Mensagem"[401], abordou questões identitárias, liberdade individual e os ideais de justiça que permearam a história de Portugal. Essas reflexões literárias não apenas inspiraram o pensamento crítico entre os estudantes de direito, mas também incentivaram debates sobre a aplicação das leis de maneira justa e equitativa na sociedade.

---

[400] CAMÕES, Luís de. **Os Lusíadas.** Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2012.
[401] PESSOA, Fernando. **Mensagem**. Lisboa: Parceria A. M. Pereira, 1934.

Além da literatura, a arte visual também desempenhou um papel crucial na promoção dos direitos humanos e da dignidade pessoal. O pintor José Malhoa[402], por exemplo, em suas obras realistas e naturalistas, frequentemente retratava a vida cotidiana portuguesa com um olhar crítico sobre as desigualdades sociais e as condições de trabalho. Suas pinturas não apenas documentavam a realidade da época, mas também incentivavam reflexões sobre as injustiças que poderiam ser abordadas através do direito e da legislação mais justa.

Ainda na esfera das artes visuais, cite-se artistas como Almada Negreiros e Amadeo de Souza-Cardoso contribuíram com uma visão modernista que desafiou as convenções sociais e políticas da época. Suas obras não apenas expressaram uma estética inovadora, mas também refletiram sobre as injustiças sociais e as questões de direitos humanos através de uma linguagem visual poderosa. Pinturas como "Manifesto Anti-Dantas" de Almada Negreiros[403] e as obras abstratas de Amadeo de Souza-Cardoso[404] inspiraram uma nova geração de juristas a considerar as implicações éticas e humanísticas das leis que estudavam.

Esses exemplos ilustram como as correntes humanísticas, expressas através de diversas manifestações artísticas, influenciaram a formação jurídica em Lisboa e outras instituições em Portugal. Ao integrar esses princípios na prática jurídica, os juristas não apenas aplicaram a lei, mas também buscaram promover uma justiça que respeitasse plenamente os direitos humanos e a dignidade de todas as pessoas, independentemente de sua origem ou condição social.

A estrutura educacional das Faculdades de Direito de Lisboa e Coimbra foi projetada para refletir a importância do humanismo jurídico e seu impacto na formação de juristas. Ambas as instituições não apenas adotaram uma abordagem interdisciplinar, mas também integraram aspectos iconográficos em seus edifícios e acervos artísticos, que são fundamentais para a promoção de valores de justiça, ética e dignidade humana. Os edifícios das faculdades, como o magnífico Palácio da Justiça em Lisboa e a histórica Sala dos Capítulos da Faculdade de Direito de Coimbra, são verdadeiros testemunhos da rica herança cultural e arquitetônica que

---

[402] MALHOA, José. **José Malhoa (1855-1933).** Lisboa: Museu Nacional de Arte Contemporânea, 1999.
[403] NEGREIROS, Almada. **Manifesto Anti-Dantas e por extenso**. Lisboa: Parceria A. M. Pereira, 1915.
[404] SOUZA-CARDOSO, Amadeo de. **Amadeo de Souza-Cardoso.** Lisboa: Museu do Chiado – Museu Nacional de Arte Contemporânea, 2016.

permeia a educação jurídica em Portugal. As fachadas imponentes, adornadas com esculturas e relevos, representam alegorias da Justiça e da Sabedoria, simbolizando o papel do direito na sociedade. Essas representações iconográficas não apenas embelezam os espaços, mas também instigam reflexões sobre os valores que devem guiar a prática jurídica.

O acervo artístico das faculdades inclui pinturas, murais e obras de arte que exploram temáticas relacionadas aos direitos humanos e à dignidade da pessoa. Por exemplo, a presença de obras que retratam figuras históricas do direito serve como um constante lembrete do legado humanista que inspira as novas gerações de estudantes. Esses elementos visuais, em conjunto com uma formação acadêmica robusta que abrange disciplinas como ética jurídica e filosofia do direito, promovem um ambiente educacional que encoraja os alunos a refletir sobre as implicações sociais e éticas de suas escolhas profissionais. Assim, a interseção entre a estrutura educacional e os aspectos iconográficos presentes nas Faculdades de Direito de Lisboa e Coimbra não apenas enriquece a experiência formativa, mas também estabelece um diálogo contínuo entre a teoria e a prática do direito, preparando juristas que atuam com um profundo compromisso com a justiça e a dignidade humana.

O humanismo jurídico busca, antes de tudo, integrar a formação técnica profissional do futuro jurista a uma compreensão mais abrangente das questões éticas, sociais e culturais que permeiam o direito. Essa abordagem não desconsidera a importância do domínio das normas legais e das habilidades práticas necessárias para o exercício da advocacia, mas enfatiza que apenas a formação técnica se revela insuficiente para a formação integral do jurista. Um profissional do direito verdadeiramente competente deve não apenas conhecer a legislação vigente, mas também ser capaz de compreender as implicações sociais de suas decisões e atuar de maneira consciente e responsável.

Nesse sentido, o humanismo jurídico promove um currículo que incorpora disciplinas que fomentam a reflexão crítica sobre o papel do direito na sociedade. Ao abordar temas como ética jurídica, direitos humanos e justiça social, o estudante é incentivado a desenvolver uma visão crítica e engajada, essencial para lidar com as complexidades do mundo contemporâneo. Essa formação integral é vital para que os

juristas possam, de fato, contribuir para a construção de um ordenamento jurídico mais justo e equitativo, comprometido com a promoção da dignidade humana.

Assim, ao reconhecer que o humanismo jurídico não se opõe, mas complementa a formação técnica, destaca-se a necessidade de uma educação que prepare os futuros juristas não apenas para o exercício da profissão, mas também para um engajamento consciente e ativo nas questões sociais e éticas de seu tempo. Essa visão holística da formação jurídica é particularmente relevante para a realidade brasileira, onde a interseção entre direito e cidadania demanda profissionais capazes de navegar entre normas, valores e práticas sociais, promovendo, assim, um sistema jurídico mais justo e inclusivo.

A importância do humanismo jurídico reside, portanto, em sua capacidade de moldar a formação de juristas, enfatizando a dignidade da pessoa humana e os direitos fundamentais como pilares da prática jurídica. A tradição da educação jurídica portuguesa, exemplificada nas Faculdades de Direito de Lisboa e Coimbra, foi fundamental para o desenvolvimento das faculdades de direito no Brasil, influenciando não apenas a estrutura curricular, mas também a mentalidade jurídica basilar que permeia o sistema jurídico brasileiro. Essa influência é particularmente evidente na incorporação de valores humanistas na formação de juristas, que contribuiu não apenas para a promoção da justiça social e dos direitos humanos, mas também para a consolidação de um legado que continua a guiar a educação jurídica contemporânea. Ao explorar o desenvolvimento das Faculdades de Direito no Brasil, torna-se imprescindível reconhecer a influência duradoura dessa tradição portuguesa, que moldou não apenas as instituições jurídicas, mas também a própria essência da prática do direito no país.

Essa relação não se limita à reprodução de modelos educacionais, mas também envolve a adaptação e reinterpretação desses princípios à luz das especificidades culturais e sociais brasileiras. O humanismo jurídico, portanto, se apresenta como um catalisador para a formação de um sistema jurídico mais inclusivo e consciente, capaz de responder aos desafios contemporâneos e às demandas por justiça e equidade. Assim, o legado das instituições portuguesas ressoa fortemente nas práticas jurídicas brasileiras, oferecendo uma base sólida para a construção de uma cultura jurídica comprometida com a dignidade humana e a defesa dos direitos

fundamentais. Essa conexão histórica e filosófica entre os sistemas de ensino jurídico de Portugal e do Brasil destaca a relevância contínua do humanismo jurídico na formação de profissionais preparados para atuar de maneira crítica e responsável no contexto atual.

3.2.4 Desenvolvimento das Faculdades de Direito no Brasil

O desenvolvimento das faculdades de direito no Brasil é um componente essencial na configuração do sistema jurídico nacional, refletindo a evolução da estrutura educacional superior desde o período colonial até a contemporaneidade. Antes da chegada da Família Real portuguesa em 1808, a formação jurídica para os brasileiros era realizada predominantemente em Portugal, particularmente na Faculdade de Direito de Coimbra. Essa dependência do sistema educacional lusitano ilustrava a integração do Brasil ao império português e a ausência de instituições locais para a formação de profissionais do direito.

A chegada da Família Real ao Brasil trouxe consigo uma série de mudanças estruturais e administrativas que facilitaram o desenvolvimento de instituições educacionais superiores, incluindo as faculdades de direito. A reestruturação do Estado brasileiro e a criação de novas instituições refletiram a necessidade de formar uma elite jurídica capaz de apoiar a administração e o crescimento do novo país. O processo de desenvolvimento das faculdades de direito no Brasil envolveu a adaptação de modelos educacionais importados e a criação de estruturas próprias que buscavam atender às demandas do emergente Estado na transição do período colonial para o pós-independência. Esse processo de formação e expansão das faculdades de direito desempenhou um papel crucial na definição do sistema jurídico e educacional do Brasil.

3.2.4.1 Fundação e expansão das primeiras faculdades de direito no Brasil colonial e pós-independência, influenciadas pelo modelo português

A fundação e expansão das primeiras faculdades de direito no Brasil, tanto no período colonial quanto no pós-independência, ilustram a transição e adaptação do modelo jurídico português às novas circunstâncias da colônia e do Estado brasileiro emergente. Durante o período colonial, o sistema educacional jurídico refletia fortemente as práticas e instituições estabelecidas pela metrópole portuguesa. Com a chegada da Família Real e a subsequente reestruturação administrativa, foi iniciada a criação de instituições de ensino superior voltadas para o direito, com uma significativa influência do modelo português. No período pós-independência, a necessidade de formar profissionais adequados para o novo Estado levou à expansão dessas instituições e à implementação de reformas que visavam alinhar o ensino jurídico às demandas locais e às novas diretrizes políticas e sociais. Este tópico abordará os principais marcos na fundação e expansão das faculdades de direito, destacando a continuidade e as inovações promovidas no contexto da transição do modelo português para um sistema educacional adaptado às necessidades do Brasil independente.

A transferência da Família Real portuguesa para o Brasil, em 1808, marcou o início de uma profunda reestruturação estatal, transformando a colônia em centro administrativo e político do Império. A instalação da Corte implicou a criação de diversas instituições fundamentais, como ministérios, tribunais, a Casa da Moeda, o Jardim Botânico, o Teatro Real, a Imprensa Régia, o Banco do Brasil, a Academia Real de Belas Artes e a Biblioteca Real; que não apenas atenderam às necessidades imediatas da monarquia, mas também estabeleceram as bases administrativas, culturais e simbólicas do Estado brasileiro[405]. Esse processo foi decisivo para a reorganização do poder político e para o estímulo ao desenvolvimento artístico, científico e cultural no território colonial[406].

Nesse cenário de modernização, surgiram as primeiras instituições de ensino superior no Brasil, com o objetivo de formar uma elite capaz de apoiar o novo governo

---

[405] CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem:** a elite política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
[406] *Id.*

e promover o progresso da nação. Anteriormente, como destacado por José Sebastião de Oliveira[407], a Faculdade de Direito de Coimbra havia sido o principal *locus* de formação jurídica para brasileiros. Este contexto de domínio português sobre a educação superior impulsionou as primeiras tentativas de criação de um sistema jurídico nacional. Em 1825, foram aprovados os primeiros estatutos para cursos jurídicos no Brasil, embora a implementação efetiva desses cursos só se concretizasse em 1827, com a promulgação da Carta de Lei de 11 de agosto. Este documento autorizou Dom Pedro I a fundar os primeiros cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, estabelecidos em São Paulo e Olinda, sendo este último transferido para Recife em 1853[408].

A primeira instituição de ensino jurídico em São Paulo, instalada no Convento de São Francisco, iniciou suas atividades em 1º de março de 1828. Simultaneamente, a escola de Olinda começou em 15 de maio de 1828, no Mosteiro de São Bento. A escolha de edifícios conventuais para sediar esses cursos reflete a dependência inicial do governo em relação à Igreja Católica, além dos desafios associados à adaptação dos prédios e à formação de um corpo docente qualificado[409].

Como evidenciado por José Sebastião de Oliveira[410], essas instituições enfrentaram problemas comuns aos novos estabelecimentos educacionais, incluindo a falta de um corpo docente bem estabelecido e a dificuldade em estabelecer autoridade acadêmica, resultando em uma resistência dos alunos e uma falta de engajamento crítico. A presença da Igreja Católica nas instituições também trouxe implicações para a orientação educacional e a administração dos cursos, refletindo a complexa relação entre religião e Estado na época.

As duas escolas jurídicas emergentes desenvolveram orientações filosóficas distintas: a escola de Recife adota uma abordagem zetética, orientada para a

---

[407] OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do professional do direito neste início de século XXI. **Revista Jurídica Cesumar**, v.3, n.1, p.76, 2003. Disponível em: http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393. Acesso em: 1 jun. 2017.
[408] SILVA, C. F. **O Ensino Jurídico no Brasil:** Origem e Desenvolvimento. São Paulo: Editora São Paulo, 2018.
[409] SANTOS, A. M. **A Influência da Igreja Católica no Ensino Jurídico no Brasil Imperial.** Belo Horizonte: Editora Minerva, 2019, p.112.
[410] OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do professional do direito neste início de século XXI. **Revista Jurídica Cesumar**, v.3, n.1, p.76, 2003. Disponível em: http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393. Acesso em: 1 jun. 2017, p.78.

superação do positivismo e para a restauração da filosofia como crítica do conhecimento; em contraste, a escola de São Paulo seguiu uma linha mais dogmática e positivista. Essa distinção se refletiu no perfil dos graduados: a escola de Recife formava profissionais voltados para a magistratura, o Ministério Público e a docência jurídica, enquanto a escola de São Paulo preparava uma elite política, conhecida como a República dos Bacharéis. Entre os formandos notáveis da escola paulista estão Rui Barbosa, Castro Alves e Afonso Pena, que fizeram parte da turma de 1866[411].

A criação das Faculdades de Direito no Brasil, em 1827, representou, portanto, um marco decisivo na organização do Estado nacional e na formação de sua elite dirigente. Ao longo do século XIX, as Faculdades de Direito do Recife e de São Paulo consolidaram-se como os dois principais polos de produção do saber jurídico no país, desempenhando papéis distintos, embora complementares, na conformação da cultura política, institucional e intelectual brasileira.

A Faculdade de Direito do Recife destacou-se, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX, como um espaço privilegiado de renovação crítica do pensamento jurídico. A chamada Escola do Recife caracterizou-se pela recepção e reelaboração de correntes filosóficas e científicas europeias – como o positivismo, o evolucionismo e o historicismo – em diálogo com a realidade social brasileira. Nesse ambiente intelectual, buscou-se romper com o jusnaturalismo tradicional e com uma concepção abstrata do direito, abrindo caminho para abordagens mais sociológicas, históricas e críticas da normatividade jurídica[412].

Entre os nomes de maior relevo ligados à tradição recifense, destaca-se Clóvis Beviláqua, formado pela Faculdade de Direito do Recife e autor do Projeto do Código Civil de 1916, diploma que estruturou as relações privadas no Brasil por quase um século, permanecendo em vigor até a entrada em vigor do Código Civil de 2002, em janeiro de 2003. Sua formação intelectual foi profundamente marcada pelo ambiente crítico da Escola do Recife, cujos influxos teóricos se refletiram na racionalidade sistemática e na ambição científica do código por ele concebido. Ao lado de Beviláqua, sobressaem figuras como Tobias Barreto, responsável por introduzir no Brasil uma

411 *Id.*
412 *Id.*

leitura crítica do positivismo jurídico alemão; Sílvio Romero, cuja atuação articulou direito, literatura e crítica cultural; e Pontes de Miranda, cuja obra monumental exerceu influência duradoura sobre a teoria geral do direito, o constitucionalismo e o direito privado brasileiro[413].

Esse ambiente intelectual recifense não esteve isolado institucionalmente. Era relativamente comum, no século XIX, o trânsito acadêmico entre as Faculdades de Direito do Recife e de São Paulo, seja por razões políticas, acadêmicas ou pessoais, o que favoreceu a circulação de ideias e a continuidade formativa entre as duas instituições. Rui Barbosa, por exemplo, iniciou seus estudos jurídicos na Faculdade de Direito do Recife, concluindo-os posteriormente em São Paulo, trajetória que ilustra de modo exemplar essa mobilidade acadêmica. O mesmo ocorreu com Castro Alves, que ingressou inicialmente na Faculdade de Direito do Recife e, mais tarde, transferiu-se para São Paulo, mantendo ao longo de sua formação uma intensa vinculação com os debates jurídicos, políticos e sociais do período[414].

Nesse contexto, assume relevo singular a figura de Luís Gama, que, embora não tenha concluído formalmente o curso jurídico, atuou como rábula e tornou-se um dos maiores expoentes do abolicionismo jurídico no Brasil. Gama apropriou-se criticamente da linguagem jurídica e do direito positivo para promover a libertação de centenas de pessoas escravizadas, tensionando os limites do ordenamento jurídico imperial e demonstrando que o saber jurídico podia ser mobilizado como instrumento de resistência, emancipação e transformação social. Sua atuação evidencia que o campo jurídico, mesmo marcado por estruturas excludentes, também se constituiu como espaço de disputa simbólica e política.

A Faculdade de Direito de São Paulo, por sua vez, consolidou-se historicamente como um centro estratégico de formação das elites políticas e administrativas do país. Diferentemente da Escola do Recife, cuja marca distintiva esteve associada à crítica teórica e à renovação intelectual, o ensino jurídico paulista assumiu progressivamente um papel central na socialização política dos bacharéis destinados a ocupar posições-chave no aparelho estatal. O Largo de São Francisco

---

[413] VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao bacharelismo:** 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2011.
[414] *Id.*

funcionou, assim, como espaço privilegiado de articulação entre saber jurídico, prática política e redes de poder, contribuindo decisivamente para a conformação da cultura institucional brasileira[415].

Foi nesse ambiente que se formaram figuras centrais da história política nacional, como Afonso Pena, Prudente de Morais (primeiro presidente civil do Brasil) e, já no século XX, Jânio Quadros[416]. A recorrente presença de bacharéis em Direito na chefia do Poder Executivo e em cargos estratégicos da administração pública revela como o ensino jurídico paulista se afirmou como um dos principais mecanismos de recrutamento das elites dirigentes, legitimando o exercício do poder por meio do domínio da linguagem jurídica, da retórica constitucional e da ocupação dos espaços institucionais do Estado[417].

Esse modelo formativo desempenhou papel decisivo na construção e estabilização das instituições políticas brasileiras, mas também produziu efeitos excludentes, ao concentrar o acesso aos espaços de decisão política e jurídica em grupos socialmente selecionados. Assim, tanto Recife quanto São Paulo devem ser compreendidas não apenas como centros de formação técnica, mas como instâncias fundamentais de produção simbólica do poder jurídico, cujas heranças continuam a influenciar os debates contemporâneos sobre educação jurídica, cidadania, dignidade e democratização do direito.

Esse caráter seletivo e hierarquizante do ensino jurídico esteve diretamente associado a um forte controle estatal sobre a educação superior ao longo do período. A criação de órgãos como a Diretoria Central de Estudos e a Mesa Censória, subordinados à autoridade régia, evidencia a centralização administrativa e a regulamentação rigorosa exercidas pelo Estado sobre o processo educativo. Tal controle incidia não apenas sobre a formação do corpo docente, mas também sobre a definição dos currículos, das normas disciplinares e dos padrões de conduta acadêmica, impondo modelos homogêneos de ensino e comportamento[418]. Esse

---

[415] *Id.*
[416] *Id.*
[417] *Id.*
[418] MILANESI, Irton. A construção curricular do ensino superior no Brasil numa perspectiva histórico-sociológica da educação: da Colônia à República. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n.5, 1998. Disponível em: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/437. Acesso em: 12 jun. 2017.

arranjo institucional, ao privilegiar a ordem, a uniformidade e o disciplinamento, contribuiu para a conformação de um ambiente universitário marcado por práticas pedagógicas pouco dialógicas e por uma participação discente predominantemente passiva.

Adicionalmente, a fundação do Instituto dos Advogados Brasileiros (IAB) em 1843 representou um avanço importante para o sistema jurídico nacional. O IAB atuava como um órgão consultivo para o Imperador e os tribunais, oferecendo pareceres e contribuindo para a elaboração de leis[419]. Na fase inicial do ensino jurídico brasileiro, conforme discutido, o perfil idealizado para o bacharel em Direito era o de um profissional com formação humanista, capacitado a atender às necessidades forenses e administrativas da nação emergente. No entanto, a concentração do ensino jurídico em apenas duas instituições levou a críticas sobre a adequação do número de formandos às demandas do mercado jurídico[420].

A Proclamação da República, ocorrida em 15 de novembro de 1889, estabeleceu uma nova era para o Brasil, trazendo mudanças significativas no panorama político e social do país. Um dos impactos mais notáveis foi a separação entre o Estado e a Igreja, que teve repercussões diretas no ensino jurídico. A exclusão do Direito Eclesiástico das grades curriculares das faculdades de Recife e São Paulo foi uma das consequências dessa separação. Este fato não deve ser interpretado como uma mera consequência da revolução republicana, mas sim como parte de um processo mais amplo de transformação educacional que envolveu diversas reformas antes e após a Proclamação.

A formação jurídica dos brasileiros antes da independência e nas primeiras décadas do século XIX era predominantemente realizada em Portugal, especialmente na Faculdade de Direito de Coimbra. A transferência da família real para o Brasil em 1808 e a subsequente fundação das primeiras faculdades de direito no país marcaram o início de um processo de nacionalização do ensino jurídico. No entanto, o sistema

---

[419] IAB. Instituto Dos Advogados Brasileiros. **História da Instituição.** Disponível em: http://www.iabnacional.org.br/institucional/historia-da-instituicao. Acesso em: 5 jun. 2017.
[420] SOUZA, L. A. **Críticas e Desafios do Ensino Jurídico no Brasil do Século XIX.** Porto Alegre: Editora Legal, 2019, p.88.

de ensino jurídico brasileiro ainda enfrentava limitações e desafios, refletindo um modelo que se encontrava em transição e adaptação[421].

No período que antecedeu a Proclamação da República, o ensino jurídico no Brasil era amplamente dominado pelas faculdades de Recife e São Paulo, que, até então, exerciam um monopólio na formação de advogados e juristas no país. A necessidade de expandir e diversificar o ensino jurídico tornou-se evidente com o crescimento econômico e a transformação social no final do século XIX. As reformas promovidas por Carlos Leôncio de Carvalho, a partir do Decreto nº 7.247 de 1879, foram fundamentais para romper com o controle exclusivo dessas faculdades. Carvalho estabeleceu a liberdade de ensino e regulamentou a criação de novas faculdades de direito em todo o país, promovendo um ambiente mais competitivo e diversificado para o ensino jurídico[422].

> A reforma do ensino jurídico de Leôncio de Carvalho de 1879, dando guarida ao ensino livre (livre do controle do poder legislativo imperial) possibilitou a criação de diversas faculdade de direito, no país: duas na cidade do Rio de Janeiro em 1920 e se transformaram posteriormente na famosa Faculdade Nacional de Direito, uma em Porto Alegre (1900), uma em Fortaleza (1903), uma em Ouro Preto (1892), posteriormente, transferida para Belo Horizonte (1898), uma em Curitiba (1912) etc., provocando a primeira expansão do ensino jurídico no Brasil[423]

Ademais, a reforma educacional implementada por Benjamin Constant Botelho de Magalhães durante sua gestão como Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (1890-1891), teve um impacto profundo na expansão do ensino jurídico. A reforma permitiu a criação de faculdades de direito privadas e regionais, desde que respeitassem um currículo compatível com as instituições federais. Essa política resultou na fundação de várias novas faculdades de direito em cidades como Salvador, Porto Alegre e Fortaleza, ampliando significativamente a oferta de cursos e

---

[421] BOAVENTURA, Edivaldo M.; ALMEIDA, Marcella Pinto de. O ensino jurídico brasileiro e a sua necessidade de ressignificação na pós-modernidade. **Revista da Academia de Letras da Bahia**, ano 20, n.22. Salvador: Academia de Letras Jurídicas da Bahia, 2017.

[421] AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira:** introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília: Universidade de Brasília, 1943, p.626.

[422] MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. **A evolução do ensino jurídico no Brasil.** Disponível: http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf. Acesso em: 12 mar. 2018.

[423] OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do professional do direito neste início de século XXI. **Revista Jurídica Cesumar**, v.3, n.1, p.79, 2003. Disponível em: http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393. Acesso em: 1 jun. 2017.

respondendo à demanda crescente por formação jurídica[424]. A rápida expansão dessas faculdades refletiu uma tentativa de atender às novas necessidades do país em termos de formação profissional e acadêmica.

Apesar do crescimento, o período também foi marcado por desafios relacionados à saturação do mercado jurídico e à qualidade da formação oferecida. O aumento no número de faculdades e formandos gerou uma crise no mercado de trabalho para advogados e juristas, exacerbada pela instabilidade política e econômica do final da República Velha. Esse contexto levou à necessidade de uma regulamentação mais rigorosa da profissão, culminando na criação da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) em 1930. A OAB foi crucial para a profissionalização do setor jurídico, estabelecendo requisitos de formação acadêmica e garantindo a qualidade dos profissionais no mercado[425].

Além das reformas estruturais no ensino jurídico, o início do século XX foi marcado pela intensificação das mobilizações feministas em favor do acesso das mulheres à educação superior. No campo jurídico, esse movimento resultou na abertura formal dos cursos de Direito às mulheres, consolidada pelo Decreto nº 3.903, de 12 de janeiro de 1901[426]. Tal medida não apenas ampliou o acesso feminino ao ensino jurídico, mas também representou um marco simbólico na contestação das hierarquias de gênero que historicamente estruturaram o sistema educacional e profissional brasileiro[427], sinalizando uma inflexão – ainda que limitada – no padrão excludente vigente até então.

Cumpre destacar que o processo de formação das elites jurídicas e políticas brasileiras, tanto em Recife quanto em São Paulo, estruturou-se historicamente a partir de uma exclusão sistemática das mulheres do ensino jurídico formal. Ao longo de todo o século XIX, as Faculdades de Direito permaneceram inacessíveis ao público feminino, refletindo uma concepção restritiva de cidadania, saber e participação

---

[424] BOAVENTURA, Edivaldo M. **A construção da universidade baiana:** origens, missões e afrodescendência. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 90.
[425] ALVES, P. C. **A Profissão de Advogado e a Ordem dos Advogados do Brasil:** Desenvolvimento e Regulação. São Paulo: Editora Atlas, 2010.
[426] BRASIL. **Decreto nº 3.903, de 12 de janeiro de 1901.** Aprova o regulamento das Faculdades de Direito. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3903-12-janeiro-1901-511250-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 1 jun. 2017.
[427] SILVA, A. P. **O Papel dos Movimentos Feministas na Educação Superior Brasileira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

política, fundada na associação entre racionalidade jurídica, espaço público e masculinidade[428]. A ausência de mulheres nos bancos acadêmicos não deve ser interpretada como inexistência de atuação intelectual ou política feminina, mas como expressão dos limites institucionais e simbólicos do projeto de Estado e de educação jurídica então vigente.

A ruptura inicial desse modelo ocorre apenas no início do século XX, com a entrada tardia e gradual das mulheres no campo jurídico institucionalizado. Nesse contexto, destaca-se Myrthes de Campos[429], formada pela Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro e reconhecida como a primeira mulher a exercer a advocacia no Brasil, após autorização do Instituto dos Advogados Brasileiros, em 1906. Sua trajetória simboliza a abertura – ainda restrita, seletiva e marcada por resistências – do campo jurídico às mulheres, ao mesmo tempo em que evidencia o caráter profundamente excludente que marcou a formação jurídica oitocentista.

Paralelamente à exclusão institucional, mulheres atuaram de forma decisiva nos campos da educação, da escrita e da crítica social, tensionando simbolicamente os limites do direito e da cidadania. Nesse sentido, Nísia Floresta[430] destaca-se como uma das principais intelectuais do século XIX, ao reivindicar a educação feminina, a dignidade das mulheres e a ampliação do espaço público para sujeitos historicamente silenciados. Ainda que não vinculada diretamente ao ensino jurídico formal, sua produção intelectual revela que a construção da cidadania no Brasil se deu também fora – e, em muitos casos, apesar – das instituições jurídicas, antecipando debates fundamentais sobre igualdade, reconhecimento e direitos. Nesse mesmo horizonte, autoras como Maria Firmina dos Reis[431] evidenciam que a atuação intelectual feminina no século XIX se desenvolveu à margem das instituições jurídicas formais, mas não à

[428] SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital. **Dicionário mulheres do Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000; CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem:** a elite política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
[429] CAMPOS, Myrthes de. **Discursos e peças forenses.** Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, 1913.
[430] FLORESTA, Nísia. **Direitos das mulheres e injustiça dos homens**. São Paulo: Cortez, 1989.
[431] REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula.** Edição crítica. Organização de Eduardo de Assis Duarte. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

margem do debate sobre cidadania, dignidade e justiça social, especialmente a partir da educação e da escrita como espaços de resistência simbólica.

A incorporação tardia das mulheres ao ensino jurídico e à prática forense revela, assim, que a formação do Estado brasileiro e de sua cultura jurídica esteve marcada por um profundo desequilíbrio de gênero, cujos efeitos simbólicos e institucionais se projetam até a contemporaneidade[432]. Reconhecer essa exclusão não constitui mera correção historiográfica, mas condição necessária para uma leitura crítica do ensino jurídico e para a compreensão dos desafios atuais relacionados à democratização do direito, à igualdade de gênero na educação jurídica e à efetivação da cidadania em sentido substantivo.

A evolução do ensino jurídico no Brasil, portanto, reflete um processo complexo de transformação social e institucional. As reformas educacionais do final do século XIX e início do século XX foram fundamentais para moldar o sistema jurídico moderno do país, respondendo tanto às demandas internas quanto às influências externas. Essas mudanças configuraram um cenário acadêmico e profissional que continuaria a se desenvolver e a adaptar às novas realidades políticas e sociais do Brasil.

O movimento de 1930[433], que culminou na deposição do Presidente Washington Luís e na ascensão do grupo político liderado por Getúlio Vargas, marcou um divisor de águas na história política e social do Brasil. Este evento não apenas alterou o panorama político, mas também desencadeou uma série de transformações significativas em diversas esferas, incluindo os sistemas educacional e jurídico. A República Nova, estabelecida após o golpe, introduziu uma fase de renovação e reforma que se estendeu até a deposição do Presidente João Goulart em 1964.

---

[432] Para um aprofundamento específico sobre as trajetórias, os desafios e os modos de construção da autoridade acadêmica feminina no ensino jurídico brasileiro, *Cf*. CARVALHO, Samantha de A. **As autoridades acadêmicas:** mulheres no ensino do Direito. São Paulo: Editora Dialética, 2025. A obra analisa criticamente as experiências das mulheres no espaço universitário jurídico, problematizando relações de poder, reconhecimento e legitimidade no campo acadêmico.

[433] A caracterização do movimento de 1930 é objeto de debate na historiografia e na doutrina político-jurídica brasileiras. Parte dos autores o compreende como uma *revolução*, em razão da ruptura institucional com a Primeira República e da reconfiguração das bases do Estado brasileiro; outros o qualificam como um *golpe de Estado*, diante da deposição de um presidente constitucionalmente eleito e da ausência de um processo democrático regular de transição de poder. Independentemente da nomenclatura adotada, é consenso que o evento representou uma inflexão decisiva na organização política, administrativa e institucional do país.

Um dos marcos dessa nova fase foi a Reforma Francisco Campos de 1931, que institucionalizou a figura das universidades no Brasil e promoveu uma profunda transformação nos ideais educacionais[434]. O Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, conhecido como Estatuto das Universidades Brasileiras, e o Decreto nº 19.852, também de 11 de abril de 1931, que reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro, foram os pilares dessa reforma[435]. Segundo o Ministro Francisco Campos, a reforma tinha como objetivo reestruturar o ensino superior para atender às novas demandas educacionais e sociais, como descrito na longa exposição de motivos que precedeu a promulgação dos decretos[436].

No que tange ao ensino jurídico, a Reforma Francisco Campos introduziu mudanças significativas nas matrizes curriculares. A divisão do curso de Direito em dois ciclos–bacharelado e doutorado–foi uma inovação importante. O curso de bacharelado, voltado para a formação profissional prática, excluiu disciplinas de caráter mais doutrinário ou cultural, concentrando-se na formação prática dos futuros advogados e juristas[437]. Essa mudança visava adequar a formação jurídica às exigências do mercado de trabalho e às necessidades práticas da profissão.

> Tratando da organização do ensino de direito na exposição de motivos, Francisco Campos em síntese admirável apontava os principais aspectos inovadores do projeto, entre os quais o principal era o desdobramento de curso em dois, um de bacharelado e o outro de doutorado: o curso de bacharelado foi organizado atendendo-se a que ele se destina a finalidade de ordem puramente profissional, isto é, o seu objetivo é a formação de práticos do Direito. Da sua seriação foram, portanto, excluídas todas as cadeiras que, por sua feição puramente doutrinária ou cultural, constituem antes disciplinas de aperfeiçoamento ou de alta cultura do que matérias básicas ou fundamentais a uma boa e sólida formação profissional[438]

O período da República Nova também foi caracterizado por intensos debates ideológicos entre juristas e educadores. De um lado, havia os conservadores, como Francisco Campos, Haroldo Valadão e Gustavo Capanema, que apoiavam o regime autoritário instaurado com o Estado Novo em 1937. De outro lado, os progressistas, como Anísio Teixeira, Hermes Lima, Levi Carneiro e San Tiago Dantas, que se

---

[434] MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. **A evolução do ensino jurídico no Brasil.** Disponível: http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf. Acesso em: 12 mar. 2018.
[435] VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao bacharelismo:** 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 304.
[436] *Id.*
[437] *Id.*
[438] *Id.*

opunham ao regime e lutavam pela restauração da democracia[439]. A Constituição de 1937, elaborada por Francisco Campos, e as reformas legais subsequentes, como o Código de Processo Civil de 1939 e o Código Penal de 1941, refletiam a influência do regime autoritário sobre a legislação e a educação[440].

A Reforma Francisco Campos, apesar de suas inovações, também consolidou uma rígida estrutura no ensino jurídico, caracterizada por uma centralização estatal que limitava a autonomia das faculdades de Direito na elaboração de suas matrizes curriculares. O ensino jurídico permaneceu fortemente regulamentado, com pouca flexibilidade para atender às demandas locais e sociais [441]. As reformas curriculares, como a introdução de novas disciplinas e a reorganização do Direito Público, refletiram a tentativa de adaptar o ensino jurídico às novas realidades, mas não conseguiram superar a rigidez institucional que limitava a inovação e a reflexão crítica[442].

San Tiago Dantas, em sua aula inaugural na Faculdade Nacional de Direito, criticou a estagnação do ensino jurídico e a falta de adaptação às novas demandas sociais e técnicas. Ele argumentou que as universidades brasileiras, incluindo as faculdades de Direito, estavam se tornando centros de transmissão de conhecimentos tradicionais, sem engajamento com os problemas reais e as questões emergentes da sociedade[443]. Essa crítica evidenciou a desconexão entre a academia e as necessidades práticas do contexto social e político.

> É certo que na perda de poder criador da sociedade, a universidade tem a confessar grandes culpas. Se há problemas novos sem solução técnica adequada; se há problemas antigos, anteriormente resolvidos, cujas soluções se tornaram obsoletas sem serem oportunamente substituídas; se apareceram novas técnicas, que o nosso meio não aprendeu e assimilou; em grande parte isso se deve ao alheamento e à burocratização estéril das nossas escolas, que passaram a ser meros centros de transmissão de conhecimentos tradicionais, desertando o debate dos problemas vivos, o exame das questões permanentes ou momentâneas de que depende a expansão e mesmo a existência da comunidade.

---

439 OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do professional do direito neste início de século XXI. **Revista Jurídica Cesumar,** v.3, n.1, p.80, 2003. Disponível em: http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393. Acesso em: 1 jun. 2017.
440 VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao bacharelismo:** 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 309-310.
441 OLIVEIRA, José Sebastião de. *Op. cit.; loc. cit.*
442 VENANCIO FILHO, Alberto. *Op. cit.; loc. cit.*
443 DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago**. A educação jurídica e a crise brasileira** – aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito, em 1955. Disponível em: http://biblioteca.jfpb.jus.br/arquivos/ebooks/direito/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20vol.3.pdf. Acesso em: 15 mar. 2017, p. 13-14.

> Diga-se, a bem da verdade, que não cabem nesse particular, culpas maiores à universidade brasileira, do que à maioria das universidades. Sua tendência institucional, em toda parte, tem sido para fazer dos conhecimentos, que transmitem, um corpo estanque, desligando-se das bases existenciais que animam e vivificam esses conhecimentos, e que os unem ao destino histórico da própria sociedade. Daí necessitarmos hoje, em todo o Ocidente, de uma revisão da universidade, para a recuperação plena de seu papel colaborador dos novos instrumentos de cultura, que a vida social reclama[444].

Apesar das críticas e das tentativas de reforma, como o plano para a Universidade de Brasília sob a influência de Darcy Ribeiro, as mudanças concretas no ensino jurídico foram limitadas. A Universidade de Brasília, inaugurada na nova capital em 1960, buscou implementar uma estrutura mais inovadora e integrada, com um foco renovado em áreas como o Direito do Trabalho, respondendo às novas demandas do mercado[445]. No entanto, essas iniciativas foram insuficientes para reverter completamente as limitações impostas pelas estruturas rígidas anteriores.

Portanto, embora a Reforma Francisco Campos e as iniciativas subsequentes tenham introduzido importantes mudanças no sistema educacional brasileiro, a rigidez do ensino jurídico e a falta de adaptação às necessidades emergentes continuaram a ser desafios significativos. O processo de transformação do ensino jurídico brasileiro refletiu, assim, as tensões e as limitações de uma sociedade em mudança, lutando para conciliar tradição e inovação.

O período de industrialização sob o governo de Juscelino Kubitschek, a partir de 1956, é marcado pelo impulso significativo das indústrias automobilísticas no Brasil. Este processo foi acompanhado por uma série de movimentos operários e sociais que manifestavam sua insatisfação com a estrutura capitalista emergente e a persistente concentração fundiária. A instabilidade social e política que se seguiu a esse período culminou em uma crise mais acentuada durante o governo de João Goulart[446].

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que instituiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi um marco importante na regulamentação do sistema educacional brasileiro, estabelecendo princípios

---

[444] *Id.*
[445] VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao bacharelismo:** 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 316.
[446] OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do professional do direito neste início de século XXI. **Revista Jurídica Cesumar,** v.3, n.1, p.81, 2003. Disponível em: http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393. Acesso em: 1 jun. 2017.

fundamentais para a educação[447]. Esta legislação foi sucedida pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que trouxe alterações significativas no sistema educacional[448], e posteriormente pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que ainda rege o sistema educacional brasileiro atual[449].

Em 1968, a Lei nº 5.540 trouxe regulamentações sobre o ensino superior[450], estabelecendo diretrizes para a articulação entre o ensino médio e superior[451]. O contexto de mudanças legislativas continuou com a Resolução nº 3, do Conselho Federal de Educação, em 1972, que redefiniu os currículos dos cursos de Direito[452], uma estrutura que se manteve até 1994, quando a Portaria nº 1.886 introduziu a flexibilização curricular para os cursos de Direito[453]. Esta medida visava ajustar o ensino jurídico às demandas do mercado de trabalho e às realidades regionais, refletindo a crescente globalização e avanço tecnológico[454].

Durante a década de 1990, o Brasil assistiu a uma expansão significativa no número de cursos de Direito. Em 2003, o número de cursos registrados era de 704, aumentando para 1.146 em 2014[455]. Esse crescimento exponencial resultou em uma crise de qualidade, com um descompasso entre a quantidade de instituições, a

---

[447] BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 1 jun. 2017.

[448] *Id.* **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 8 mar. 2018.

[449] *Id.* **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 jun. 2017.

[450] *Id.* **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 1 jun. 2017.

[451] CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980; SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007; VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao bacharelismo:** 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2011.

[452] BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 3, de 13 de outubro de 1989**. Disciplina a cobrança de Encargos Educacionais nas Instituições do Sistema Federal de Educação. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/resolucao%20no%203.pdf. Acesso em: 1 jun. 2017.

[453] *Id*. Ministério Da Educação. **Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994**. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: http://oab-rn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf. Acesso em: 1 jun. 2017.

[454] OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do professional do direito neste início de século XXI. **Revista Jurídica Cesumar**, v.3, n.1, p.82, 2003. Disponível em: http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393. Acesso em: 1 jun. 2017.

[455] BRASIL. Ministério da Educação**. Resolução CNE/CES nº 9, de 24 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 1 jun. 2017.

formação dos professores e a demanda do mercado, refletindo uma preocupação crescente com a qualidade do ensino jurídico[456].

A criação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), por meio da Lei nº 10.861 de 2004, foi um esforço para avaliar a qualidade dos cursos de graduação, incluindo o curso de Direito[457]. No entanto, os resultados persistentes indicaram a necessidade de melhorias substanciais. A Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, trouxe uma revisão importante nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Direito, enfatizando o estágio supervisionado e as atividades práticas como elementos essenciais para a formação jurídica[458]. Esta revisão buscou proporcionar uma formação mais conectada com a prática jurídica e com as demandas contemporâneas.

A Resolução CNE/CES nº 2, de 20 de setembro de 2021, ajustou as Diretrizes Curriculares Nacionais mais uma vez, incorporando novas disciplinas e adaptando o currículo para enfrentar os desafios atuais e promover uma formação mais alinhada às exigências do mercado de trabalho, como a inclusão de temas relevantes como Direito Financeiro[459]. Essas medidas visam garantir que os graduados estejam equipados para enfrentar as complexidades do mercado jurídico contemporâneo.

Apesar das numerosas reformas estruturais e da expansão dos cursos jurídicos, observou-se uma lacuna significativa na abordagem das metodologias de ensino e da adaptação às realidades sociais locais. As políticas públicas focaram predominantemente na estrutura curricular e na ampliação da oferta de cursos, com menor ênfase nas práticas pedagógicas e na adequação às necessidades sociais. A

---

[456] OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do professional do direito neste início de século XXI. **Revista Jurídica Cesumar**, v.3, n.1, p.82, 2003. Disponível em: http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393. Acesso em: 1 jun. 2017.

[457] *Id*. **Lei 10.861, de 14 de Abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 1 jun. 2017.

[458] *Id*. Ministério da Educação**. Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2018.

[459] *Id.* Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021.** Altera o art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=181301-rces002-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 jun. 2021.

mercantilização do ensino superior, impulsionada por uma lógica capitalista, exacerbou a crise educacional, resultando em um ensino jurídico muitas vezes orientado mais pela quantidade de cursos do que pela qualidade da formação[460].

Portanto, a análise das políticas públicas educacionais revela que, embora tenha havido avanços na estrutura curricular e na expansão da oferta de cursos, a falta de foco na melhoria da qualidade do ensino e na adaptação às necessidades sociais locais permanece uma questão crítica. Há uma necessidade urgente de uma reforma abrangente que considere tanto a estrutura curricular quanto a qualidade pedagógica e o contexto social, para garantir uma formação jurídica efetiva e relevante[461].

A análise das transformações do ensino jurídico no Brasil revela, portanto, um panorama dinâmico, marcado por ciclos de expansão e ajustes curriculares que buscam responder às demandas emergentes de um mercado globalizado e em constante evolução. Desde as reformas estruturais do início do século XX até as recentes atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais, a educação jurídica brasileira tem sido moldada por políticas que refletem tanto a adaptação às realidades socioeconômicas locais quanto a pressão por alinhamento com padrões internacionais. Apesar dos esforços para flexibilizar os currículos e melhorar a qualidade do ensino, persistem desafios significativos relacionados à formação prática e à adaptação às necessidades regionais. Esse contexto de constante evolução e adaptação espelha, em muitos aspectos, as experiências e reformas ocorridas em outras jurisdições, como Portugal, onde também se observa uma busca pela integração do ensino jurídico com as especificidades locais e as influências globais. O próximo tópico explorará essas comparações históricas entre as escolas de Direito no Brasil e em Portugal, oferecendo uma visão mais ampla sobre como cada país tem

---

[460] DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago**. A educação jurídica e a crise brasileira** – aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito, em 1955. Disponível em: http://biblioteca.jfpb.jus.br/arquivos/ebooks/direito/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20vol.3.pdf. Acesso em: 15 mar. 2017; OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do professional do direito neste início de século XXI. **Revista Jurídica Cesumar,** v.3, n.1, p.80, 2003. Disponível em: http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393. Acesso em: 1 jun. 2017

[461] OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do professional do direito neste início de século XXI. **Revista Jurídica Cesumar,** v.3, n.1, p.80, 2003. Disponível em: http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393. Acesso em: 1 jun. 2017.

enfrentado os desafios da modernização e da globalização, e as interações mútuas que têm moldado suas abordagens educacionais.

3.2.4.2 Paralelos históricos entre as escolas de direito no Brasil e em Portugal, incluindo a adaptação às realidades locais e as influências mútuas

A análise dos paralelos históricos entre as escolas de Direito no Brasil e em Portugal revela um intricado panorama de influências recíprocas e adaptações às realidades locais que moldaram o ensino jurídico em ambos os países. Desde suas origens coloniais até as reformas contemporâneas, as faculdades de Direito nos dois países compartilharam um legado comum enquanto se ajustavam às particularidades nacionais, refletindo transformações sociais, políticas e econômicas ao longo do tempo.

O ensino jurídico no Brasil tem profundas raízes no modelo português, principalmente através da Universidade de Coimbra. Esta instituição desempenhou um papel central na formação dos juristas em Portugal e, consequentemente, nas colônias portuguesas. As primeiras faculdades de Direito no Brasil, a de São Paulo e a de Recife, fundadas em 1827, foram estruturadas com base no currículo e nas práticas da Universidade de Coimbra[462]. A influência do direito romano e português prevaleceu, estabelecendo um padrão que perdurou por décadas e refletia a herança jurídica e acadêmica de Portugal.

Em Portugal, a Universidade de Coimbra, criada em 1290, foi um pilar essencial na formação jurídica durante séculos. O currículo jurídico dessa instituição, que se manteve relativamente constante até o século XX, era predominantemente teórico e clássico, com pouca ênfase em práticas jurídicas[463]. Durante o regime do Estado Novo (1933-1974), a educação jurídica em Portugal enfrentou uma centralização e controle rigorosos, que inibiram a inovação e limitaram a flexibilidade curricular[464]. A

---

[462] SILVA, M. C. **História das Faculdades de Direito em Portugal**. Coimbra: Editora Universidade de Coimbra, 2008.
[463] PEREIRA, J. L. **Direito e Política em Portugal:** Uma Análise das Reformas Educacionais. Lisboa: Editora Universidade de Lisboa, 2004.
[464] *Id.*

abordagem rígida e autoritária do regime refletiu a natureza política da época, impedindo a incorporação de novos métodos e práticas no ensino jurídico.

No século XX, o Brasil passou por significativas reformas educacionais que moldaram a evolução de suas escolas de Direito. A Reforma Francisco Campos de 1931 estabeleceu as bases para a criação das universidades e influenciou a estrutura curricular do ensino jurídico, mantendo uma ligação com o modelo clássico enquanto tentava modernizar a educação superior[465]. Subsequentemente, a Lei nº 5.540, de 1968, e a Lei nº 9.394, de 1996, introduziram flexibilidade e inovação curricular, respondendo às novas demandas do mercado e às exigências da globalização[466]. Essas reformas procuraram adaptar o ensino jurídico às mudanças sociais e econômicas do país, refletindo uma tentativa de modernização e adequação às novas realidades.

Em Portugal, a Revolução dos Cravos de 1974 foi um divisor de águas que promoveu uma série de reformas no sistema educacional e jurídico. O Processo de Bolonha, implementado a partir de 2006, marcou uma etapa crucial na reformulação dos currículos jurídicos, alinhando-os aos padrões europeus e promovendo uma integração mais estreita entre teoria e prática (Decreto-Lei nº 74/2006)[467]. Essas reformas visaram responder à crescente demanda por uma formação jurídica prática e orientada para o mercado, refletindo uma tendência comum em muitos países europeus.

A adaptação às realidades locais desempenhou um papel significativo na evolução das escolas de Direito em ambos os países. No Brasil, a diversificação curricular foi impulsionada pela necessidade de atender às especificidades regionais e às demandas emergentes. A introdução de disciplinas como Direito Ambiental e Direito do Trabalho destaca a resposta às novas necessidades da sociedade brasileira e às áreas emergentes do mercado jurídico[468]. Essa flexibilidade curricular buscou

---

[465] VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao bacharelismo:** 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2011.
[466] CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980; FARIA, José Eduardo. **O direito na economia globalizada**. São Paulo: Malheiros, 2004.
[467] PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março**. Estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior. Diário da República, 2006. Disponível em: https://dre.pt. Acesso em: 20 ago. 2024.
[468] OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do professional do direito neste início de século XXI. **Revista Jurídica Cesumar,** v.3, n.1, p.81, 2003. Disponível em: http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393. Acesso em: 1 jun. 2017.

adequar o ensino às particularidades locais, refletindo uma abordagem mais contextualizada e prática.

Em contraste, em Portugal, a necessidade de alinhar o ensino jurídico com as exigências da União Europeia e do mercado global levou à integração de novas disciplinas e à reforma dos currículos. O Processo de Bolonha e as reformas subsequentes foram desenhados para promover uma formação mais abrangente e prática, ajustando-se às demandas de um mercado jurídico em constante evolução[469]. Essas mudanças destacam a tentativa de criar um currículo que responda eficazmente às necessidades do mercado globalizado.

O intercâmbio acadêmico e as influências mútuas entre Brasil e Portugal também desempenharam um papel crucial na evolução das escolas de Direito. As parcerias acadêmicas, intercâmbios de professores e alunos, e colaborações em pesquisa contribuíram para a evolução dos currículos e das práticas pedagógicas. Universidades dos dois países frequentemente colaboram em projetos de pesquisa e programas de intercâmbio, permitindo uma rica troca de experiências e práticas[470]. A influência recíproca é visível nas reformas curriculares e nas abordagens pedagógicas adotadas, como a ênfase na integração entre teoria e prática promovida por reformas como a Resolução CNE/CES nº 9, de 2004, e a Resolução CNE/CES nº 5, de 2018, no Brasil, refletindo uma tendência global que também está presente em Portugal através do Processo de Bolonha.

Percebe-se, portanto, que os paralelos históricos entre as escolas de Direito no Brasil e em Portugal revelam um processo contínuo de adaptação e integração. A interação entre tradições jurídicas e inovações educacionais demonstra a busca por uma formação jurídica que equilibre a teoria com a prática e a tradição com a modernidade. A evolução dos currículos e das práticas pedagógicas reflete tanto a herança jurídica comum quanto as especificidades locais, destacando a importância de uma educação jurídica relevante e adaptada às necessidades contemporâneas.

---

[469] FARIA, José Eduardo. **O direito na economia globalizada**. São Paulo: Malheiros, 2004.
[470] SOUSA, F. L. **Educação Jurídica e Internacionalização:** Tendências Contemporâneas. Lisboa: Editora Universidade de Lisboa, 2019.

3.2.5 Movimentos de modernização e reformas educacionais na educação jurídica brasileira e portuguesa

A educação jurídica no Brasil e em Portugal tem sido alvo de importantes movimentos de modernização e reformas educacionais nas últimas décadas, refletindo um esforço para alinhar os currículos e metodologias às exigências do mercado jurídico globalizado e às necessidades dos estudantes. Esses processos, embora convergentes em alguns aspectos, apresentam diferenças significativas resultantes das especificidades históricas e contextuais de cada país.

No Brasil, a modernização da educação jurídica começou a ganhar força a partir da década de 1990, impulsionada por uma necessidade crescente de adaptação às mudanças socioeconômicas e à globalização. O modelo tradicional de ensino jurídico, baseado em uma abordagem predominantemente teórica e conservadora, foi questionado, dando lugar a reformas significativas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabeleceu as bases para a educação superior, incluindo a educação jurídica, criando um marco regulatório que buscava modernizar e democratizar o ensino no país[471]. A revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Direito, realizada em 2004 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), foi um passo crucial nesse processo. Essa revisão introduziu a necessidade de uma formação mais prática e crítica, com a inclusão de disciplinas que visam o desenvolvimento de habilidades profissionais como a mediação e a prática forense[472].

Em paralelo, Portugal também passou por uma série de reformas que visaram modernizar e internacionalizar a educação jurídica. A Lei n.º 46/86, conhecida como a Lei de Bases do Sistema Educativo, e as subsequentes reformas, como a Lei n.º 49/2005, que estabeleceu o regime jurídico dos cursos de ensino superior, foram fundamentais para essas mudanças[473]. A adesão ao Processo de Bolonha, iniciado

---

[471] BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 jun. 2017.
[472] *Id*. Ministério da Educação**. Resolução CNE/CES nº 9, de 24 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 1 jun. 2017.
[473] PORTUGAL. **Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986.** Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, Lisboa: 1986; PORTUGAL. **Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto de 2005.** Regime Jurídico dos Graus e Diplomas de Ensino Superior. Diário da República, Lisboa: 2005.

em 2006, foi um marco significativo, com a reestruturação dos cursos de Direito em três ciclos de formação: Bacharelato, Mestrado e Doutoramento. Esse modelo buscou alinhar os cursos às normas europeias, promovendo a mobilidade estudantil e a compatibilidade dos diplomas[474]. A reforma visou proporcionar uma formação mais abrangente e diversificada, preparando os alunos de forma mais eficaz para o mercado de trabalho e a prática profissional.

Apesar de suas diferenças contextuais, tanto o Brasil quanto Portugal enfrentaram desafios similares em suas reformas educacionais. Ambos os países reconheceram a necessidade de integrar teoria e prática no ensino jurídico. No Brasil, isso se refletiu na revisão das DCNs e na ênfase em uma abordagem interdisciplinar e prática, enquanto em Portugal, o Processo de Bolonha promoveu uma formação mais estruturada e alinhada com os padrões europeus[475]. No entanto, as estratégias adotadas e os resultados obtidos em cada país revelam variações significativas. No Brasil, as reformas ainda enfrentam desafios relacionados à qualidade e equidade na oferta dos cursos, bem como a questões estruturais como a formação de docentes e a infraestrutura das instituições[476]. Em Portugal, embora o modelo de Bolonha tenha proporcionado uma padronização e internacionalização dos cursos, a implementação trouxe desafios relacionados à adaptação dos currículos e à integração das novas metodologias de ensino[477].

Essas reformas educacionais, portanto, oferecem uma visão abrangente sobre os esforços para modernizar a educação jurídica e alinhar os currículos às necessidades contemporâneas. Enquanto o Brasil e Portugal compartilham a meta de uma formação jurídica mais prática e integrada, as abordagens específicas adotadas refletem as particularidades históricas e contextuais de cada país. O estudo desses

---

[474] EUA. European University Association. **O Processo de Bolonha e o Ensino Superior:** Realidades e Perspectivas. Bruxelas: EUA, 2005.
[475] BRASIL. Ministério da Educação**. Resolução CNE/CES nº 9, de 24 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 1 jun. 2017; EUA. European University Association. **O Processo de Bolonha e o Ensino Superior:** Realidades e Perspectivas. Bruxelas: EUA, 2005.
[476] BRASIL. Conselho Nacional de Justiça – CNJ. **Relatório de Avaliação dos Cursos de Direito**. Brasília: CNJ, 2020.
[477] PORTUGAL. **Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto de 2005.** Regime Jurídico dos Graus e Diplomas de Ensino Superior. Diário da República, Lisboa: 2005.

processos de modernização é essencial para compreender as dinâmicas e desafios enfrentados por ambos os sistemas de ensino jurídico em um cenário globalizado.

A modernização da educação jurídica no Brasil e em Portugal não se restringe apenas às reformas estruturais e normativas, mas também envolve profundas adaptações curriculares e a incorporação de influências contemporâneas que moldam a prática e o ensino do Direito. Essas adaptações refletem a tentativa de alinhar os currículos aos desafios emergentes da prática jurídica e às expectativas dos alunos e do mercado.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Direito, atualizadas em 2004 e posteriormente em 2018, evidenciam um movimento em direção a uma formação mais prática e interdisciplinar. Essas diretrizes introduziram mudanças significativas no currículo, incluindo a obrigatoriedade de atividades práticas e estágios supervisionados, que visam aproximar o ensino da prática profissional[478]. Além disso, há uma crescente ênfase em temas contemporâneos como direito digital, proteção de dados e direitos humanos, refletindo as necessidades emergentes da sociedade e do mercado jurídico. A integração de tecnologias educacionais e o uso de metodologias ativas de aprendizagem, como o ensino baseado em casos e simulações de tribunais, são cada vez mais comuns nos cursos de Direito brasileiros, buscando preparar os alunos para enfrentar a complexidade do cenário jurídico atual.

Em Portugal, a adaptação curricular também segue uma trajetória de modernização e internacionalização. A implementação do Processo de Bolonha trouxe uma reestruturação significativa, com a introdução de um modelo de três ciclos de formação (Bacharelado, Mestrado e Doutoramento) que permite uma maior especialização e alinhamento com os padrões europeus[479]. Além disso, as

---

[478] BRASIL. Ministério da Educação**. Resolução CNE/CES nº 9, de 24 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 1 jun. 2017; BRASIL. Ministério da Educação**. Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2018.

[479] EUA. European University Association. **O Processo de Bolonha e o Ensino Superior:** Realidades e Perspectivas. Bruxelas: EUA, 2005.

universidades portuguesas têm incorporado cursos e módulos focados em áreas emergentes do Direito, como o Direito da União Europeia, o Direito Ambiental e o Direito Internacional dos Direitos Humanos. A crescente influência de paradigmas de ensino inovadores, como a aprendizagem baseada em projetos e o uso de plataformas digitais para a educação a distância, também são evidentes. Esses desenvolvimentos refletem uma tentativa de adaptar a formação jurídica às demandas de um mercado globalizado e às novas realidades tecnológicas e sociais.

Ambos os países, portanto, compartilham a preocupação com a relevância e a eficácia dos currículos de Direito frente às mudanças contemporâneas, embora suas abordagens possam variar. No Brasil, a ênfase tem sido na prática profissional e na interdisciplinaridade, enquanto em Portugal a internacionalização e a especialização em áreas emergentes do Direito são mais proeminentes. Essas diferenças não apenas ilustram as distintas trajetórias históricas e contextuais dos dois sistemas de ensino jurídico, mas também destacam a forma como cada país está respondendo às pressões e oportunidades do cenário jurídico global. O contínuo diálogo entre as práticas educativas e as necessidades do mercado e da sociedade será fundamental para o sucesso dessas reformas e para a formação de profissionais do Direito preparados para enfrentar os desafios do futuro.

A modernização dos currículos na educação jurídica, tanto no Brasil quanto em Portugal, tem sido amplamente direcionada para atender às demandas emergentes do mercado de trabalho, refletindo a necessidade de preparar os alunos para um ambiente jurídico em rápida transformação. Contudo, esse foco no pragmatismo e na empregabilidade tem gerado preocupações sobre o esvaziamento da formação humanística nos cursos de Direito.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Direito enfatizam a importância da formação prática e técnica, como evidenciado pela introdução obrigatória de atividades práticas, estágios e disciplinas voltadas para áreas emergentes como o direito digital e a proteção de dados[480]. Embora essas

[480] BRASIL. Ministério da Educação**. Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2018.

mudanças busquem alinhar o currículo com as necessidades do mercado de trabalho e melhorar a empregabilidade dos graduados, há um crescente debate sobre o impacto dessas reformas na formação humanística dos estudantes. Pesquisadores apontam que a ênfase em competências técnicas e práticas pode estar em detrimento da formação ética, filosófica e crítica, que tradicionalmente faz parte da base do ensino jurídico[481]. O afastamento das disciplinas de teoria do Direito, história e filosofia jurídica, que são essenciais para a compreensão crítica do sistema jurídico e dos valores que o sustentam, é uma preocupação crescente entre acadêmicos e profissionais da área.

De maneira similar, em Portugal, as reformas curriculares impulsionadas pelo Processo de Bolonha têm priorizado a especialização e a preparação para o mercado de trabalho, por meio da criação de ciclos de formação mais focados e integrados[482]. A reestruturação dos cursos de Direito em Bacharelato, Mestrado e Doutoramento visa proporcionar uma formação mais direcionada e alinhada com as necessidades do setor jurídico, refletindo uma preocupação crescente com a empregabilidade e a adaptabilidade dos graduados. No entanto, essa orientação prática e fortemente orientada por critérios de eficiência e mercado tem sido objeto de críticas no campo da educação superior, sobretudo no que se refere à possível redução do espaço dedicado a disciplinas humanísticas e teóricas. Como adverte Boaventura de Sousa Santos, a subordinação da universidade a lógicas instrumentais e produtivistas pode comprometer sua função crítica e formativa, enfraquecendo a capacidade reflexiva dos estudantes e a dimensão emancipatória do conhecimento jurídico[483].

Essa tendência de priorizar a preparação técnica e a empregabilidade em detrimento da formação humanística levanta questões importantes sobre o equilíbrio entre a prática e a teoria na educação jurídica. A formação humanística é fundamental para garantir que os profissionais do Direito não apenas possuam habilidades técnicas, mas também uma compreensão profunda dos princípios éticos e dos valores que fundamentam o sistema jurídico. Portanto, é crucial que as reformas curriculares,

---

[481] TACLA, M. Desafios da Formação Jurídica Contemporânea: Entre a Técnica e a Humanística. **Boletim da Faculdade de Direito**, São Paulo, v. 100, n. 1, p. 123-145, 2020.
[482] EUA. European University Association. **O Processo de Bolonha e o Ensino Superior:** Realidades e Perspectivas. Bruxelas: EUA, 2005.
[483] SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

tanto no Brasil quanto em Portugal, considerem a necessidade de preservar e integrar elementos humanísticos, garantindo que os futuros advogados sejam não apenas competentes tecnicamente, mas também preparados para refletir criticamente sobre o papel da lei na sociedade.

A emergência do resgate da humanística na educação jurídica não pode ser dissociada do papel fundamental que esta dimensão desempenha na conformação da dignidade da pessoa humana como princípio orientador da formação acadêmica. O exame da trajetória histórica dos cursos jurídicos revela que a integração de perspectivas humanísticas era um componente intrínseco à formação dos juristas, refletindo a profundidade da interseção entre direito e humanidade. Essa relação histórica não deve ser compreendida apenas como uma curiosidade acadêmica, mas sim como uma diretriz pedagógica crucial para a educação jurídica contemporânea.

A necessidade de revitalizar a humanística na educação jurídica emerge não como uma inovação, mas como um retorno a uma prática pedagógica essencial que estava presente nas origens dos cursos jurídicos. A integração de estudos humanísticos, como filosofia, ética, história e sociologia, desempenhava um papel fundamental na formação dos juristas, enriquecendo o entendimento das normas e da prática jurídica com uma perspectiva mais ampla e profundamente conectada com os valores humanos. A relevância de tal integração é amplamente reconhecida na literatura acadêmica, que enfatiza como a humanística contribui para uma compreensão mais completa e crítica do direito[484].

Este retorno ao humanismo não deve ser visto apenas como uma questão de preservação de tradições acadêmicas, mas como um imperativo ético e pedagógico para a formação jurídica. A dignidade da pessoa humana, conceito central tanto na ética quanto no direito, deve ser considerada como uma diretriz fundamental na estruturação dos currículos jurídicos. A abordagem humanística promove uma visão do direito que transcende a mera aplicação técnica das normas e busca compreender o impacto das decisões jurídicas sobre a vida das pessoas e suas experiências cotidianas[485]. Este enfoque permite aos futuros juristas uma formação mais holística,

[484] DWORKIN, Ronald. **Law's Empire.** Cambridge: Harvard University Press, 1986; RAWLS, John. **A Theory of Justice.** Cambridge: Harvard University Press, 1971.
[485] NUSSBAUM, Martha C. **Creating Capabilities:** The Human Development Approach. Cambridge: Belknap Press, 2011.

que integra conhecimentos técnicos com uma compreensão profunda das dimensões humanas e sociais das questões jurídicas.

Ademais, a literatura contemporânea oferece uma crítica contundente à carência de perspectiva humanística nos currículos jurídicos modernos, argumentando que a formação excessivamente técnica e especializada pode enfraquecer a capacidade dos profissionais do direito de refletirem criticamente sobre as implicações éticas e sociais das suas práticas[486]. Nesse sentido, a integração de disciplinas humanísticas na educação jurídica não apenas melhora a competência técnica, mas também reforça o compromisso com os princípios de justiça e equidade, alinhando a prática jurídica com os valores fundamentais da dignidade humana.

O resgate da humanística na educação jurídica é, portanto, uma questão de restaurar e reforçar a dignidade da pessoa humana como um princípio pedagógico central. Isso implica uma reavaliação crítica dos currículos acadêmicos, buscando um equilíbrio entre o conhecimento técnico e uma compreensão mais profunda das implicações humanas e sociais do direito. Este processo é essencial para a formação de profissionais do direito que não apenas dominem as regras e procedimentos legais, mas que também estejam preparados para enfrentar as complexidades éticas e sociais do mundo contemporâneo com sensibilidade e responsabilidade.

3.3 A DIGNIDADE HUMANA ENQUANTO PRINCÍPIO DA FORMAÇÃO JURÍDICA

A dignidade humana, um conceito fundamental consagrado nas mais diversas declarações e constituições ao redor do mundo, exerce uma influência crescente na formação jurídica contemporânea. Tradicionalmente, a educação jurídica tem enfatizado aspectos técnicos e normativos do direito, mas, nos últimos anos, há um movimento crescente para integrar princípios éticos e humanísticos, como a dignidade humana, na formação dos futuros profissionais do direito. Este texto explora a importância da dignidade humana como diretriz pedagógica na formação jurídica,

[486] MENKEL-MEADOW, Carrie. **The Lawyer's Role in a Changing Society.** Ann Arbor: University of Michigan Press, 2006.

argumentando que sua incorporação não só enriquece o currículo, mas também promove uma prática jurídica mais ética e justa.

A dignidade humana é frequentemente referida como o núcleo dos direitos humanos e é consagrada em documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que estabelece em seu Artigo 1º que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos"[487]. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 reforça essa perspectiva ao afirmar que a dignidade da pessoa humana é um dos fundamentos do Estado democrático de direito[488]. Estes textos não apenas reconhecem a dignidade humana como um valor intrínseco, mas também a estabelecem como uma base essencial para a construção e interpretação das normas jurídicas.

A análise desenvolvida por Eduardo Vera-Cruz Pinto acerca da crise contemporânea da justiça oferece um contributo decisivo para compreender a necessidade de reconfiguração da formação jurídica enquanto espaço de constituição de disposições éticas, perceptivas e hermenêuticas[489]. Em *O Futuro da Justiça*, o autor evidencia que o colapso de legitimidade experimentado pelo sistema jurisdicional não pode ser reduzido a um défice técnico-normativo ou à mera ineficiência procedimental; trata-se, antes, de uma crise de inteligibilidade e de reconhecimento, que incide sobre os modos pelos quais a prática jurídica se relaciona com a alteridade e com a densidade existencial dos conflitos[490]. Nesse quadro, a figura do jurista deixa de ser concebida como operador neutro de estruturas normativas e passa a ser entendida como agente de mediação simbólica, cuja atuação depende de capacidades interpretativas e éticas capazes de acolher a pluralidade das narrativas sociais e a vulnerabilidade dos sujeitos. Para Vera-Cruz Pinto, o futuro da justiça exige a superação de uma racionalidade jurídica estritamente instrumental, convocando uma formação que desenvolva sensibilidades cognitivas e afetivas aptas a restituir ao Direito a sua vocação humanizante[491]. Assim, a renovação pedagógica não se reduz

---

[487] ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/. Acesso em: 27 nov. 2023.
[488] BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 ago. 2024.
[489] VERA-CRUZ PINTO, Eduardo. **O Futuro da Justiça.** São Paulo: IASP, 2015.
[490] *Id.*
[491] *Id.*

a um ajustamento metodológico, mas implica a construção de uma atitude epistêmica ampliada – uma disposição para a escuta, para o descentramento e para a leitura complexa dos litígios – que capacite o jurista a enfrentar, com responsabilidade e profundidade, as mutações sociais que desafiam o horizonte contemporâneo da justiça[492].

No entanto, apesar da relevância deste princípio, a formação jurídica tradicional tem sido predominantemente técnica, centrada na aplicação das normas e procedimentos legais. Este enfoque, embora fundamental para a competência técnica dos juristas, pode negligenciar aspectos essenciais da ética e da justiça que são centrais para a prática do direito. A incorporação da dignidade humana como uma diretriz pedagógica oferece uma oportunidade para superar essa limitação, promovendo uma abordagem mais holística e ética da prática jurídica.

Integrar a dignidade humana no currículo jurídico exige uma revisão profunda das disciplinas e metodologias de ensino. Disciplinas que tratam dos direitos humanos, da ética jurídica e da filosofia do direito podem ser introduzidas ou ampliadas para garantir que os alunos compreendam não apenas as regras e procedimentos, mas também os princípios subjacentes que orientam a aplicação dessas normas. Estudos acadêmicos, como os de Langford[493], demonstram que a inclusão de temas relacionados aos direitos humanos e à dignidade pode enriquecer a compreensão dos alunos sobre o impacto social e ético das suas ações profissionais.

Além do conteúdo curricular, a metodologia de ensino deve ser adaptada para incorporar debates éticos e simulações que ajudem os alunos a aplicar os princípios da dignidade humana em situações práticas. A prática de julgamento e deliberação ética, como sugerido por McCrudden[494], permite que os estudantes explorem e internalizem a importância da dignidade em contextos concretos, preparando-os melhor para enfrentar dilemas éticos e promover uma justiça que respeite a dignidade de todas as partes envolvidas.

---

[492] *Id.*
[493] LANGFORD, Malcolm. **International Human Rights:** A New Approach. London: Routledge, 2012.
[494] MCCRUDDEN, Christopher. Human Dignity and Judicial Interpretation of Human Rights. **European Journal of International Law,** v. 19, n. 4, p. 655-724, 2008.

A implementação da dignidade humana na formação jurídica não é isenta de desafios. A resistência à mudança curricular e a necessidade de formação adicional para os educadores jurídicos são barreiras significativas. Muitos profissionais e acadêmicos ainda podem ver a ênfase na dignidade humana como uma distração dos objetivos técnicos da formação jurídica. No entanto, pesquisas e práticas anteriores demonstram que a consideração da dignidade humana pode não apenas enriquecer a formação ética, mas também melhorar a capacidade dos alunos de lidar com questões jurídicas complexas de forma mais holística[495].

A integração da dignidade humana como uma diretriz pedagógica também oferece benefícios substanciais. Juristas treinados com uma base sólida em princípios de dignidade humana são mais propensos a adotar práticas que respeitam e promovem os direitos humanos[496]. Além disso, essa abordagem pode fortalecer a confiança pública no sistema jurídico ao demonstrar um compromisso com valores fundamentais de respeito e justiça.

A dignidade humana, quando integrada como uma diretriz pedagógica na formação jurídica, proporciona uma perspectiva enriquecedora e transformadora para a educação e prática do direito. Ao promover uma formação que valoriza a dignidade humana, não apenas se fortalece a base ética dos futuros juristas, mas também se contribui para a construção de um sistema jurídico mais justo e humano. A implementação bem-sucedida dessa abordagem pode representar um avanço significativo na forma como o direito é ensinado e praticado, alinhando-o mais de perto com os princípios fundamentais que sustentam a justiça e os direitos humanos.

A dignidade humana, conceito fundamental consagrado em diversas declarações e constituições ao redor do mundo, exerce uma influência crescente na formação jurídica contemporânea. Tradicionalmente, a educação jurídica tem se concentrado nos aspectos técnicos e normativos do direito, mas há um movimento crescente para integrar princípios éticos e humanísticos, como a dignidade humana, na formação dos futuros profissionais do direito. Esta mudança é visível em Portugal

---

[495] DONNELLY, Jack. **Universal Human Rights in Theory and Practice**. 2. ed. Ithaca: Cornell University Press, 2003.
[496] SEN, Amartya. **Development as Freedom**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

e em outros países europeus, onde acadêmicos e instituições estão começando a incorporar este princípio fundamental em seus currículos e metodologias de ensino.

Em Portugal, a Constituição da República Portuguesa de 1976 estabelece a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos do Estado democrático de direito[497]. Este princípio é refletido na crescente inclusão de temas relacionados à dignidade humana na formação jurídica. José Manuel Mendes defende que a integração de princípios de dignidade e direitos humanos no currículo jurídico é crucial para promover uma prática jurídica mais ética e humanitária[498]. Mendes argumenta que a formação dos juristas deve ir além da técnica e considerar os impactos sociais e éticos das decisões jurídicas[499].

Paulo de Pitta e Cunha explora como a dignidade humana pode ser incorporada na formação jurídica através da revisão do currículo e da inclusão de disciplinas que abordem ética e direitos humanos[500]. De acordo com Pitta e Cunha, essa integração não apenas melhora a formação ética dos alunos, mas também os prepara para lidar com dilemas jurídicos complexos de maneira mais responsável[501].

A discussão sobre a dignidade humana na formação jurídica não se limita ao contexto português. Em outros países europeus, como a Alemanha, o princípio da dignidade humana ocupa posição central no ordenamento constitucional, estando expressamente consagrado no Artigo 1º da Lei Fundamental de 1949 (*Grundgesetz*), que afirma a inviolabilidade da dignidade humana e impõe ao Estado o dever de respeitá-la e protegê-la[502]. Essa centralidade constitucional repercute no modo como o direito é concebido, interpretado e ensinado no país, influenciando a formação jurídica de maneira transversal. Em instituições de referência, como a Faculdade de

---

497 PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa de 1976**. 1976. Disponível em: https://www.icp.pt/sites/default/files/2020-03/constituicao_da_republica_portuguesa.pdf. Acesso em: 05 ago. 2024.

498 MENDES, José Manuel. Direitos Humanos e Formação Jurídica. **Revista Portuguesa de Ciências Jurídicas**, v. 14, p. 89-112, 2010.

499 *Id.*

500 PITTA E CUNHA, Paulo de. Direitos Humanos e Ensino do Direito em Portugal. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa**, v. 34, p. 105-123, 2011.

501 *Id.*

502 ALEMANHA. Bundesverfassungsgericht. **Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland**. 1949. Disponível em: https://www.bundesverfassungsgericht.de/EN/Verfassungsrecht/grundgesetz.html. Acesso em: 21 ago. 2024.

Direito da Universidade de Heidelberg[503], o ensino jurídico não se restringe à dogmática normativa, incorporando também fundamentos históricos, filosóficos e metodológicos do direito, bem como debates éticos e principiológicos que permitem a problematização da dignidade humana como valor estruturante da ordem jurídica e da atuação profissional do jurista.

Na França, a dignidade humana é igualmente destacada na Constituição Francesa de 1958 e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789[504]. Jean-Pierre Mignard analisa como as universidades francesas, incluindo a Universidade de Paris, têm integrado o estudo da dignidade humana em seus currículos, promovendo debates críticos e simulando situações jurídicas que desafiam os alunos a aplicar princípios de dignidade humana em contextos reais[505].

No Reino Unido, a integração da dignidade humana na formação jurídica também é uma área de crescente interesse. Andrew Ashworth argumenta que a dignidade humana deve ser uma parte fundamental do ensino de direito penal, influenciando como os futuros advogados e juízes abordam questões relacionadas aos direitos dos acusados e vítimas[506]. Instituições como a Universidade de Oxford e a Universidade de Cambridge incorporam o estudo da dignidade humana em seus cursos de direito internacional e direitos humanos, refletindo uma abordagem mais humanitária e ética da prática jurídica[507].

Assim, a incorporação da dignidade humana como uma diretriz pedagógica na formação jurídica representa não apenas uma adaptação dos currículos acadêmicos, mas uma transformação na forma como o direito é ensinado e praticado. Em toda a Europa, o reconhecimento da dignidade humana como um princípio orientador na formação dos profissionais do direito demonstra um compromisso com uma justiça mais ética e humanitária. Esta abordagem enriquecedora e transformadora busca

---

503 HEIDELBERG UNIVERSITY. **Faculty of Law.** Heidelberg: Universität Heidelberg. Disponível em: https://www.uni-heidelberg.de/en/study/all-subjects/law. Acesso em: 23 jul. 2024.
504 FRANÇA. **Constitution de 1958**. Constitution de la France. Paris: Gouvernement de la République Française, 1958. Disponível em: https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-constitution. Acesso em: 21 ago. 2024.
505 MIGNARD, Jean-Pierre. La dignité humaine dans la formation juridique. **Revue de Droit et de Sciences Politiques**, v. 18, n. 1, p. 45-67, 2013.
506 ASHWORTH, Andrew. **Principles of Criminal Law**. 8. ed. Oxford: Oxford University Press, 2014.
507 *Id.*

alinhar a prática jurídica mais de perto com os princípios fundamentais de justiça e respeito pelos direitos humanos.

No contexto luso-brasileiro, a integração da dignidade humana na formação jurídica não só reflete um compromisso com os valores constitucionais, mas também se revela como uma estratégia crucial para a promoção de uma cidadania mais consciente e participativa. A abordagem pedagógica que prioriza a dignidade humana nos currículos de direito em Portugal e no Brasil contribui significativamente para a formação de profissionais que não apenas compreendem a técnica jurídica, mas que também têm uma consciência profunda das implicações éticas e sociais de suas ações.

Em Portugal, a prática pedagógica que inclui a dignidade humana tem se mostrado fundamental para a formação de juristas que entendem a importância de aplicar o direito de maneira justa e equitativa. Instituições de ensino superior têm promovido discussões e reflexões críticas sobre a aplicação prática dos direitos humanos e a dignidade em contextos jurídicos variados, desde o direito penal até o direito civil. Essas iniciativas ajudam a preparar os alunos para enfrentar os desafios éticos da profissão com um sólido entendimento dos princípios que sustentam a justiça e a igualdade[508].

No Brasil, a implementação de uma abordagem pedagógica centrada na dignidade humana é igualmente significativa. As reformas curriculares recentes, que incluem a inserção de disciplinas voltadas para direitos humanos e ética, visam desenvolver uma nova geração de juristas com uma visão mais holística e humanitária do direito. Esses esforços são essenciais em um país marcado por desigualdades sociais e questões complexas de justiça. A formação jurídica que valoriza a dignidade humana tem o potencial de capacitar os profissionais a atuar de maneira mais eficaz na defesa dos direitos e na promoção de uma sociedade mais justa[509].

O avanço na formação jurídica voltada para a dignidade humana prepara o cenário para a próxima discussão sobre a contribuição da educação jurídica para a

[508] MENDES, José Manuel. Direitos Humanos e Formação Jurídica. **Revista Portuguesa de Ciências Jurídicas**, v. 14, p. 89-112, 2010; PITTA E CUNHA, Paulo de. Direitos Humanos e Ensino do Direito em Portugal. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa**, v. 34, p. 105-123, 2011.
[509] GOMES, Luiz Flávio. **Direitos Humanos e Justiça**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2019.

construção da cidadania dignitária. Ao cultivar um entendimento profundo e comprometido com a dignidade humana, a educação jurídica não apenas forma profissionais competentes, mas também cidadãos responsáveis e engajados. A cidadania dignitária, conceito que será explorado no próximo tópico, reflete a capacidade da educação jurídica de fomentar um compromisso ativo com os valores de respeito e justiça na sociedade. Portanto, a integração da dignidade humana na formação jurídica é uma base crucial para o desenvolvimento de cidadãos que não apenas praticam o direito com ética, mas também participam de maneira significativa na construção de uma cidadania que valoriza e defende os direitos e a dignidade de todos.

3.4 A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA DIGNITÁRIA

A educação jurídica desempenha um papel crucial na formação de cidadãos que compreendem e valorizam os princípios fundamentais de uma sociedade justa e equitativa. Em um contexto global caracterizado por crescente complexidade e interdependência, a construção da cidadania dignitária emerge como um conceito central para a promoção de uma cidadania informada, responsável e engajada. A cidadania dignitária refere-se à capacidade dos cidadãos de exercerem seus direitos e deveres de maneira que respeite e promova a dignidade humana, um princípio essencial consagrado em diversas normas internacionais e constitucionais.

No debate acerca da contribuição da educação jurídica para a construção da cidadania dignitária, impõe-se a incorporação da reflexão filosófico-pedagógica de John Dewey, sobretudo tal como desenvolvida em *Democracy and Education*. Para Dewey, a democracia não se configura primordialmente como uma forma institucional de governo ou como um arranjo jurídico-formal de organização do poder, mas como um modo de vida associado, sustentado por práticas comunicativas, experiências compartilhadas e processos contínuos de participação social[510]. A educação, nesse horizonte, assume estatuto constitutivo da própria democracia, pois é por meio dela

[510] DEWEY, John. **Democracy and Education:** an Introduction to the Philosophy of Education. Orlando: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2025.

que os valores democráticos se convertem em hábitos intelectuais, disposições éticas e competências sociais. A cidadania, portanto, não se apresenta como atributo natural ou como condição automaticamente conferida pelo ordenamento jurídico, mas como resultado de um processo formativo permanente, no qual os sujeitos aprendem a participar, deliberar, interpretar e reconstruir coletivamente os sentidos da vida pública[511].

Essa compreensão de cidadania como experiência educacional possui implicações diretas para o campo da educação jurídica. Ao criticar modelos pedagógicos baseados na transmissão mecânica de conteúdos e na passividade discente, Dewey propõe uma concepção de aprendizagem fundada na experiência, na problematização da realidade e na interação reflexiva entre sujeito e meio social[512]. Transposta para o ensino do Direito, tal perspectiva desafia concepções tecnicistas e dogmáticas que reduzem a formação jurídica ao domínio instrumental de normas, procedimentos e categorias abstratas. Ao contrário, a educação jurídica orientada por um paradigma democrático-experiencial passa a reconhecer o Direito como prática social situada, historicamente condicionada e atravessada por conflitos éticos, políticos e culturais, exigindo do jurista não apenas competência técnica, mas sensibilidade democrática e responsabilidade pública.

Nessa chave interpretativa, a dignidade da pessoa humana deixa de operar exclusivamente como princípio normativo abstrato e assume densidade formativa e relacional. A partir da filosofia educacional de Dewey, compreende-se que a dignidade não se efetiva apenas por meio da positivação constitucional de direitos, mas depende da formação de sujeitos capazes de reconhecer a alteridade, compreender as condições materiais da vida social e participar criticamente dos processos decisórios que estruturam a comunidade política[513]. Tal compreensão converge com a leitura contemporânea da dignidade humana como fundamento axiológico da cidadania democrática, na medida em que desloca seu conteúdo do plano meramente declaratório para o âmbito da experiência social concreta e da prática participativa. A educação jurídica, ao se constituir como espaço dessa formação, desempenha papel

---

511 *Id.*
512 DEWEY, John. **Experiência e educação.** Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.
513 DEWEY, John. **Democracy and Education:** an Introduction to the Philosophy of Education. Orlando: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2025.

central na construção de uma cidadania dignitária, favorecendo a emergência de juristas comprometidos com a efetividade dos direitos fundamentais, com a justiça social e com a ampliação dos horizontes democráticos.

Além disso, a concepção de educação como reconstrução contínua da experiência, formulada por Dewey, apresenta afinidades estruturais com a perspectiva dialógica que informa esta tese. Assim como o constitucionalismo dialógico recusa a ideia de um sentido constitucional fixo e monopolizado por intérpretes institucionais exclusivos[514], a pedagogia democrática de Dewey rejeita modelos educativos fechados, hierárquicos e autorreferenciais, afirmando a centralidade do diálogo, da pluralidade de perspectivas e da abertura à revisão crítica como condições de legitimidade democrática[515]. Em ambos os casos, a democracia é compreendida como processo, e não como dado acabado, exigindo práticas permanentes de escuta, interpretação e participação.

Ao situar a educação no cerne da experiência democrática, Dewey oferece fundamentos teóricos robustos para sustentar a defesa de uma educação jurídica que ultrapasse a lógica da qualificação profissional e se afirme como prática de formação cidadã. Tal compreensão reforça a necessidade de modelos pedagógicos que integrem participação ativa, reflexão crítica e abertura interdisciplinar, permitindo que o ensino jurídico contribua efetivamente para a constituição de sujeitos democráticos, capazes de atuar no espaço público com consciência ética, sensibilidade social e compromisso com a dignidade da pessoa humana[516]. Nesse horizonte, a educação jurídica revela-se não apenas como meio de reprodução do sistema jurídico, mas como instância estratégica de transformação democrática e de fortalecimento da cidadania dignitária no contexto luso-brasileiro.

A educação jurídica tem, portanto, o potencial de contribuir significativamente para a construção da cidadania dignitária ao formar profissionais do direito que não apenas compreendem as regras e normas jurídicas, mas também estão

---

514 HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica constitucional:** a sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e "procedimental" da Constituição. Tradução de Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997.

515 DEWEY, John. **Democracy and Education:** an Introduction to the Philosophy of Education. Orlando: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2025.

516 DEWEY, John. **Experiência e educação.** Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971; FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

profundamente comprometidos com os valores de justiça e respeito pelos direitos humanos. A inclusão de temas relacionados à dignidade humana e direitos fundamentais nos currículos de direito é uma estratégia eficaz para garantir que os futuros advogados e juristas estejam preparados para enfrentar os desafios éticos e sociais do mundo contemporâneo. Estudos acadêmicos e práticas educacionais mostram que uma abordagem pedagógica centrada na dignidade humana pode moldar profissionais mais conscientes e engajados, que veem o direito não apenas como um sistema de regras, mas como um meio para promover a justiça e a equidade social[517].

Um exemplo notável de como a educação jurídica pode contribuir para a construção da cidadania dignitária é a implementação de currículos que integrem a teoria dos direitos humanos e a ética jurídica. Autores como Martha Nussbaum e Amartya Sen argumentam que a educação que enfatiza a dignidade humana e os direitos fundamentais é essencial para a formação de cidadãos que compreendem a importância de participar ativamente na defesa e promoção dos direitos humanos[518]. Nussbaum, em particular, defende a inclusão de um "capítulo de capacidades" na educação, que visa desenvolver a capacidade dos indivíduos para viver uma vida digna e participar plenamente na sociedade[519].

Além da teoria, práticas educacionais inovadoras têm sido implementadas em várias jurisdições para promover a cidadania dignitária. Na Espanha, por exemplo, programas de educação jurídica têm incluído módulos específicos sobre direitos humanos e dignidade, enfatizando a importância de uma abordagem holística e humanitária no ensino do direito[520]). Esses programas visam não apenas fornecer conhecimento técnico, mas também cultivar um sentido profundo de responsabilidade social e ética entre os futuros profissionais do direito.

---

[517] LUKES, Steven. **Power**: A Radical View. 2. ed. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005; DWORKIN, Ronald. **Justice for Hedgehogs**. Cambridge: Harvard University Press, 2011.

[518] NUSSBAUM, Martha C. **Women and Human Development:** The Capabilities Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2000; SEN, Amartya. **Development as Freedom.** Oxford: Oxford University Press, 1999.

[519] NUSSBAUM, Martha C. **Creating Capabilities:** The Human Development Approach. Cambridge: Belknap Press, 2011.

[520] ESPANHA. Ministerio de Universidades. **Marco de referencia de la educación en derechos humanos en el sistema universitario**. Madrid: Ministerio de Universidades, 2021; MARTÍNEZ, Gregorio Peces-Barba. **La educación en derechos humanos**. Madrid: Dykinson, 2001.

No Brasil, a integração de temas relacionados à dignidade humana na formação jurídica tem sido promovida através de reformas curriculares e novas metodologias de ensino. O Conselho Nacional de Justiça (CNJ), por exemplo, tem incentivado a implementação de práticas pedagógicas que valorizem a dignidade humana e os direitos fundamentais como princípios orientadores na formação dos advogados e juristas[521]. Além disso, a academia brasileira tem se engajado em debates e propostas que visam a criação de currículos mais inclusivos e éticos, refletindo um compromisso com a formação de cidadãos que atuem de maneira justa e equitativa.

Em Portugal, a educação jurídica também tem avançado na incorporação de princípios de dignidade humana. A Universidade de Coimbra e a Universidade de Lisboa, entre outras instituições, têm integrado cursos e disciplinas que abordam a dignidade humana e os direitos fundamentais de maneira transversal, preparando os alunos para atuar em um contexto jurídico que respeite e promova esses valores[522]. A abordagem pedagógica adotada em Portugal reflete uma preocupação com a formação de juristas que compreendam a importância de aplicar o direito de maneira ética e responsável.

A contribuição da educação jurídica para a construção da cidadania dignitária não se restringe à formação técnica dos profissionais do Direito. Ela envolve, de modo mais amplo, a promoção de uma cultura jurídica orientada pelo respeito, pela empatia e pela responsabilidade social, elementos indispensáveis para uma cidadania ativa, crítica e engajada. O desenvolvimento de competências interpessoais, bem como a capacidade de reconhecer e respeitar as perspectivas, experiências e direitos dos outros, constitui dimensão fundamental para a consolidação de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva. Nesse sentido, programas educacionais que enfatizam a centralidade da dignidade humana e dos direitos fundamentais contribuem para a formação de sujeitos que não apenas dominam a letra da lei, mas que também se comprometem com a proteção dos valores éticos e democráticos que sustentam uma ordem jurídica legítima.

---

[521] BRASIL. Conselho Nacional de Justiça – CNJ. **Direitos Humanos e Formação Jurídica**. Brasília: CNJ, 2020. Disponível em: https://www.cnj.jus.br. Acesso em: 21 ago. 2024.

[522] VIEIRA, António. Educação Jurídica e Dignidade Humana. **Revista Portuguesa de Ciências Jurídicas**, v. 24, p. 67-82, 2019.

Percebe-se, assim, que a educação jurídica desempenha um papel indispensável na construção da cidadania dignitária. Ao formar profissionais do Direito comprometidos com os princípios da dignidade humana, da justiça e da equidade, o ensino jurídico atua como vetor de fortalecimento das instituições democráticas e da cultura dos direitos. A incorporação sistemática de fundamentos éticos e humanísticos no currículo jurídico revela-se, portanto, estratégia essencial para assegurar que a prática do Direito não se limite à aplicação formal de normas, mas reflita um compromisso efetivo com a justiça social, preparando advogados e juristas para uma atuação responsável, sensível e socialmente engajada.

A contribuição da educação jurídica para a cidadania dignitária, contudo, ultrapassa o domínio técnico-normativo e projeta-se sobre dimensões mais amplas e humanísticas da formação. Nesse contexto, destaca-se a interseção entre educação jurídica e arte como um campo particularmente fecundo para o enriquecimento da formação dos juristas e da própria prática jurídica. A incorporação da arte no ensino do Direito, por meio de uma abordagem dialógica, abre possibilidades singulares para a problematização, a vivência e a internalização de conceitos fundamentais relacionados à dignidade humana e aos direitos fundamentais, ampliando os horizontes de compreensão crítica e sensível do fenômeno jurídico.

A arte, em suas diversas formas, proporciona um meio de reflexão profunda e crítica sobre questões éticas e sociais, promovendo uma compreensão mais rica e empática dos desafios enfrentados por diferentes grupos sociais. Quando aplicada à educação jurídica, a arte pode atuar como um catalisador de mediações estéticas da cidadania, ao permitir que os alunos experimentem e reflitam sobre situações e dilemas éticos de maneira mais visceral e envolvente. A utilização de métodos artísticos, como dramatizações, teatro e artes visuais, pode contribuir para a revelação de dimensões emocionais e subjetivas das questões jurídicas, facilitando uma compreensão mais profunda e holística dos princípios da dignidade humana e da justiça[523].

[523] GALLAGHER, Kathleen. The Role of Art in Education: A Critical Review. **International Journal of Art & Design Education**, v. 25, n. 1, p. 59-67, 2006. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1476-8070.2006.00475.x. Acesso em: 21 ago. 2024.

Em um contexto dialógico, a arte permite a criação de espaços de diálogo aberto e inclusivo, nos quais os alunos podem explorar diferentes perspectivas e realidades sociais. A abordagem dialógica na educação jurídica, combinada com a arte, promove um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual a troca de ideias e experiências é incentivada. Essa metodologia não apenas enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e empáticas essenciais à prática jurídica contemporânea. Por meio da arte, os alunos têm a oportunidade de se engajar em discussões críticas sobre os impactos das leis e das políticas públicas na vida das pessoas, promovendo uma abordagem mais reflexiva e humanística do Direito[524].

Além disso, a arte pode ser uma poderosa ferramenta para a transformação humanística na educação jurídica, ao fornecer um espaço para a expressão criativa e a exploração de identidades e valores. Em programas educacionais que integram a arte, os alunos podem participar de atividades que desafiem suas percepções e estimulem um entendimento mais profundo dos princípios de dignidade e direitos humanos. Por exemplo, workshops de teatro jurídico podem ajudar os alunos a representar e analisar casos complexos, promovendo uma compreensão mais empática e crítica das questões jurídicas e sociais envolvidas[525].

A integração da arte na educação jurídica não apenas enriquece o currículo, mas também contribui para a construção de uma cidadania dignitária ao promover uma abordagem mais integrada e humanística do direito. Ao explorar a conexão entre arte e direito através de uma abordagem dialógica, os programas de formação jurídica podem preparar melhor os alunos para enfrentar os desafios éticos e sociais da profissão. A abordagem dialógica, ao facilitar a expressão e a reflexão crítica, pode transformar a forma como os futuros profissionais do direito compreendem e aplicam os princípios de dignidade humana e justiça, preparando-os para serem agentes mais eficazes e empáticos na promoção de uma sociedade mais justa e equitativa.

---

[524] TAYLOR, Philip. Art and Aesthetic Education: An Introduction. **Journal of Aesthetic Education**, v. 47, n. 3, p. 1-8, 2013. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/23476874. Acesso em: 21 ago. 2024.
[525] BARTELS, Lorenz. Legal Education and the Arts: Interdisciplinary Approaches to the Study of Law. **Legal Studies**, v. 33, n. 4, p. 470-490, 2013. Disponível em: https://academic.oup.com/legalstudies/article/33/4/470/1009432. Acesso em: 21 ago. 2024.

A discussão sobre a arte na educação jurídica abre um novo horizonte para a compreensão e aplicação dos direitos fundamentais, preparando o caminho para a análise detalhada dos impactos dessa integração na formação humanística dos profissionais do direito. O próximo capítulo, intitulado "A Arte na Educação Jurídica: Entre Direitos Fundamentais e Transformação Humanística", irá explorar como a arte pode ser utilizada de forma prática e teórica para transformar a educação jurídica e promover um compromisso mais profundo com os princípios da dignidade e dos direitos humanos. Essa análise permitirá uma compreensão mais completa de como a combinação de arte e direito pode contribuir para a construção de uma cidadania dignitária mais robusta e transformadora.

PARTE III – DA ARTE NA EDUCAÇÃO JURÍDICA

4 A ARTE NA EDUCAÇÃO JURÍDICA: ENTRE DIREITOS FUNDAMENTAIS E TRANSFORMAÇÃO HUMANÍSTICA

A arte não é para ser bela, ou não ser bela.

É para ser o lugar do pensamento.

A integração da arte na educação jurídica transcende a mera utilização de elementos estéticos e culturais, configurando-se como uma abordagem pedagógica que enriquece e expande a compreensão dos futuros profissionais do direito sobre os complexos temas relacionados aos direitos fundamentais e à justiça social. A arte, enquanto forma de expressão humana e veículo de reflexão crítica, possui a capacidade de desafiar e ampliar as percepções tradicionais sobre o papel da lei e da justiça. Sua inclusão no currículo jurídico não apenas promove uma visão mais holística da prática do direito, mas também fomenta um ambiente de aprendizado mais dinâmico e envolvente.

A importância da arte na educação jurídica pode ser compreendida a partir de sua capacidade de ilustrar e problematizar questões que frequentemente são abordadas de forma abstrata nas aulas de direito. Através da análise de obras artísticas, como a pintura, a literatura, o teatro e outras formas de expressão cultural, os estudantes são incentivados a explorar as dimensões subjetivas e contextuais dos direitos humanos e das normas jurídicas. A arte oferece uma plataforma única para a discussão de temas como a desigualdade, a injustiça e a dignidade humana, permitindo uma abordagem mais empática e crítica sobre como as leis impactam a vida dos indivíduos e das comunidades.

Além disso, a arte estimula a criatividade e a inovação no pensamento jurídico. Ao engajar-se com diferentes formas de expressão artística, os alunos desenvolvem habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas que são essenciais para a prática do direito. A capacidade de interpretar e analisar obras de arte, bem como de compreender as intenções e contextos dos artistas, fortalece a habilidade dos

futuros juristas de lidar com casos complexos e multifacetados, onde a criatividade e a empatia são indispensáveis para uma prática jurídica eficaz e justa.

A reflexão sobre o papel da arte na educação jurídica também levanta questões importantes sobre a função da cultura e da criatividade na formação de profissionais do direito. Ao reconhecer a arte como uma ferramenta pedagógica significativa, as instituições de ensino jurídico podem contribuir para a construção de um sistema legal que valorize não apenas a técnica e a objetividade, mas também a humanização e a compreensão contextual dos direitos e responsabilidades. Dessa forma, a arte desempenha um papel transformador na educação jurídica, promovendo uma formação que é tanto técnica quanto profundamente humanística.

4.1 A ARTE COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL E FERRAMENTA EDUCATIVA

A arte é amplamente reconhecida como um direito fundamental, conforme estabelecido em vários instrumentos internacionais de direitos humanos e constituições nacionais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, por exemplo, afirma no Artigo 27 que "toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de desfrutar das artes e de compartilhar os benefícios do progresso científico e de suas aplicações"[526].Este direito fundamental à arte é crucial não apenas para o desenvolvimento cultural e pessoal dos indivíduos, mas também para a promoção de uma sociedade inclusiva e equitativa.

No contexto da educação jurídica, a arte funciona como uma ferramenta educativa poderosa que pode transformar a forma como os estudantes compreendem e aplicam os conceitos de justiça e direitos humanos. A inclusão de metodologias baseadas na arte no currículo jurídico oferece oportunidades para a exploração crítica e reflexiva das normas e práticas legais. Por exemplo, a análise de peças de teatro, como as obras de Shakespeare que abordam questões de justiça e moralidade, pode proporcionar perspectivas sobre a natureza da lei e seu impacto social[527]. Da mesma

[526] ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/. Acesso em: 27 nov. 2023.
[527] GRENE, Marjorie. **Shakespeare's Art and Shakespearean Criticism:** The Cambridge Companion to Shakespeare. Cambridge University Press, 2005.

forma, a literatura e as artes visuais podem ilustrar e questionar conceitos jurídicos complexos, incentivando os alunos a pensar de maneira inovadora e crítica sobre o papel do direito na sociedade.

A arte também desempenha uma função importante na formação de habilidades interpessoais e empáticas entre os futuros profissionais do direito. Através da participação em atividades artísticas, os estudantes são expostos a diferentes perspectivas e experiências de vida, o que enriquece sua compreensão dos contextos sociais e culturais dos casos que irão enfrentar em sua prática profissional. A capacidade de interpretar e entender a diversidade das experiências humanas, promovida pela arte, é essencial para uma prática jurídica que busca ser justa e equitativa.

Além disso, a integração da arte na educação jurídica pode ajudar a desenvolver uma visão mais holística dos direitos humanos e das questões sociais. Ao combinar a análise crítica da arte com o estudo das leis e das políticas públicas, os futuros juristas podem adquirir uma compreensão mais rica e profunda dos desafios enfrentados pela sociedade e das possíveis soluções para promover a justiça e a equidade. O reconhecimento da arte como um direito fundamental e sua incorporação na educação jurídica contribui para a formação de profissionais que são não apenas tecnicamente competentes, mas também culturalmente conscientes e socialmente engajados.

4.1.1 A Arte como uma necessidade humana e social permanente: um direito fundamental?

“Bebida é água.
Comida é pasto.
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?
A gente não quer só comida.
A gente quer comida, diversão e arte.
A gente não quer só comida.

A gente quer saída para qualquer parte”[528]

Desde a publicação da pirâmide de Maslow, o estudo das necessidades humanas e sociais se deparou com o estabelecimento de uma hierarquização das necessidades, a partir do que o autor compreendeu enquanto necessidades primárias, secundárias e terciárias, como se verá mais adiante.

Contudo, é preciso questionar se a hierarquização dessas necessidades humanas e sociais não implica a possibilidade de limitação do alcance de sua realização e satisfação. Isso se torna ainda mais acentuado ao se analisar o contexto social, histórico, político e econômico de países emergentes ou em desenvolvimento em que se percebe um alto índice de desigualdade social. A concentração de renda nesses países cria cenários sociais cruéis, em que muitos não têm acesso à alimentação adequada, quem dirá aos demais direitos fundamentais. Nesse sentido, falar em outras necessidades e direitos parece uma utopia ou abstração, quando não deveria ser.

O estudo da evolução dos direitos fundamentais permite a compreensão de tais direitos em uma abordagem dialógica com as necessidades sócio-históricas do ser humano. Fala-se, portanto, em gerações ou dimensões dos direitos fundamentais. Assim, são chamados de direitos de primeira dimensão aqueles ligados à liberdade, compreendendo os direitos civis e políticos; os de segunda dimensão são aqueles ligados à igualdade, isto é, os direitos sociais, econômicos e culturais; os de terceira dimensão são os de solidariedade ou fraternidade, que são os direitos que se preocupam com a alteridade, como o direito ao meio ambiente equilibrado, à autodeterminação dos povos e à solidariedade mútua etc.; os de quarta dimensão são o direito à democracia direita, ao pluralismo e à informação; e os de quinta dimensão compreendem o direito à paz.

E a arte nesse processo? Sabe-se que a arte está presente na história da humanidade desde os primórdios, acompanhou o desenvolvimento humano e suas necessidades intra e interpessoais, ou seja, enquanto indivíduo e enquanto coletividade. Nesse sentido, tem diversas funções e fundamentações dentro da

---

[528] TITÃS. **Comida**. Rio de Janeiro: Nas Nuvens, 1987. Disponível em: https://www.letras.mus.br/titas/91453/. Acesso em: 23 abr. 2022.

história humana: lazer, entretenimento, instrumento da história, instrumento de denúncia e crítica social, terreno fértil para o desenvolvimento do psiquismo, ferramenta que, aliada à educação, pode possibilitar a formação cidadã.

4.1.1.1 A compreensão das "Necessidades Humanas" como fundamento sócio-histórico dos Direitos Fundamentais

O direito é um fenômeno social que surge precipuamente com a finalidade de regulação do comportamento individual e coletivo com vistas a uma harmonia social. Nesse sentido, mister se faz esclarecer que o direito deve espelhar as necessidades individuais e coletivas de cada sociedade de acordo com seus elementos estruturantes no tempo e no espaço, isto é, alinhado às especificidades históricas, culturais, sociais etc. Dito isso, percebe-se que compreender as necessidades humanas, em seu sentido amplo, é importante para delimitar as possibilidades jurídicas que se esteja a falar, principalmente quando se fala em direitos fundamentais.

Segundo Antonio Carlos Wolkmer, acerca das necessidades humanas:

> Não se reduz meramente as necessidades sociais ou materiais, mas compreendem necessidades existenciais (de vida), sociais e culturais. Ora, na correta atribuição do que possa significar "necessidade", "carência" e "reivindicação", há uma propensão natural, quando se examina o desenvolvimento capitalista das sociedades latino-americanas, de se enfatizar uma leitura "economicista" dessas categorias, ou seja, priorizar as necessidades essenciais como resultantes do sistema de produção. Entretanto, ainda que se venha inserir grande parte da discussão das "necessidades" ou "carências" nas condições de qualidade, bem-estar e materialidade social de vida, não se pode desconsiderar as variáveis culturais, políticas, filosóficas, religiosas e biopsicológicas. A dinâmica das necessidades e das carências que permeia o indivíduo e a coletividade refere-se tanto a um processo de subjetividade, modos de vida, desejos e valores quanto à constante "ausência" ou "vazio" de algo almejado e nem sempre realizável. Por serem inesgotáveis e ilimitadas no tempo e no espaço, as necessidades humanas estão em permanente redefinição e recriação. Entende-se, assim, a razão pela qual novas motivações, interesses e situações históricas impulsionam o surgimento de novas necessidades[529].

Dessa forma, as demandas individuais e coletivas que emergem em cada contexto sócio-histórico impulsionam o ser humano a se organizar com seus pares,

---

[529] WOLKMER, Antonio Carlos. As necessidades humanas como fontes insurgentes de direitos fundamentais**. Veredas do Direito**, Jul./Dez., 2004, p.86.

muitas vezes através do uso da força, para transformar exclusão e privação a determinadas necessidades humanas em reivindicações capazes de criar e instituir novos direitos[530]. Percebe-se, portanto, que os fluxos e influxos históricos, sociais, econômicos e políticos são importantes não só para a compreensão das necessidades humanas, como também do próprio direito.

Os direitos fundamentais, portanto, podem ser compreendidos enquanto uma decorrência lógica da própria história da humanidade, com seus anseios, dificuldades, dilemas e descobertas. Estudar a evolução dos direitos fundamentais implica necessariamente a compreensão geracional ou dimensional desses direitos, contextualizando-os nos respectivos contextos sócio-históricos que os fizeram emergir. Trata-se de um processo dinâmico e progressivo, ou seja, busca-se progressivamente a expansão desses direitos. Por isso que, além da progressividade dos direitos fundamentais, é importante se destacar o princípio da vedação ao retrocesso social.

A teoria geracional dos direitos humanos foi uma sistematização proposta pelo jurista tcheco-francês Karel Vasak, em 1979, durante uma conferência do Instituto Internacional de Direitos Humanos em Estrasburgo[531]. Vasak utilizou como fundamento para sua teoria os ideais da Revolução Francesa (liberdade, igualdade e fraternidade), indicando, portanto, a existência de três gerações de direitos humanos que vão se ligar diretamente com cada um dos ideais.

Manoel Jorge Silva Neto[532] elucida as razões históricas que foram subjacentes a cada geração ou dimensão: dos direitos civis e políticos (primeira geração), a deflagração da Revolução Francesa; dos direitos sociais (segunda geração), a resposta à intensificação das desigualdades sociais decorrentes do comportamento absenteísta do Estado liberal; e dos direitos de natureza difusa (terceira geração), o *boom* na densidade demográfica, o que engendrou discussões e interesses crescentes com a qualidade de vida, em sentido amplo, ou seja, incluída aqui a

---

[530] *Id.*
[531] VASAK, Karel. A 30-year struggle: the sustained efforts to give force of law to the Universal Declaration of Human Rights. **UNESCO Courier**, Paris, v. 30, n. 11, p. 29-32, nov. 1977.
[532] SILVA NETO, Manoel Jorge. Curso de Direito Constitucional. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008, p.602-603.

compreensão de direito transgeracional, a exemplo do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Em que pese a teoria geracional de Vasak verse apenas sobre três gerações ou dimensões, já se fala na segunda década do século XXI da existência de direitos de quarta e quinta geração. Nesse sentido, esclarece Paulo Bonavides que,

> São direitos da quarta geração o direito à democracia, o direito à informação e o direito ao pluralismo. Deles dependem a concretização da sociedade aberta do futuro, em sua dimensão de máxima universalidade, para a qual parece o mundo inclinar-se no plano de todas as relações de convivência[533].

Como os direitos de quarta e quinta geração são concepções mais novas se comparadas com os anteriores, é preciso indicar a existência de divergências doutrinárias acerca do que englobariam tais gerações. Assim, diferentemente da compreensão de Paulo Bonavides[534], Paulo Bezerra afirma que os direitos de quarta geração compreendem em verdade os chamados "direitos novos ou novíssimos":

> [...] os chamados 'direitos novos' ou 'novíssimos'. São os direitos de bioética, referentes à biotecnologia, à bioética e à regulação da engenharia genética, com vinculação direta com a vida humana, com a reprodução assistida, transplantes de órgãos, engenharia genética (clonagem), contracepção e referentes ao direito à vida, que envolvem, inclusive a eutanásia e o aborto. Nessa dimensão enquadram-se, como relativos à vida, o direito a um meio ambiente saudável e demais questões de natureza ambiental. Direitos fundamentais de quinta dimensão, referentes aos direitos virtuais, advindos da tecnologia da informação (informática), do ciberespaço e da realidade virtual em geral[535].

Os direitos de quinta geração, segundo Paulo Bonavides[536], dizem respeito ao direito à paz.

Como se falou da progressividade dos direitos fundamentais, mister se faz esclarecer que novas dimensões ou gerações podem surgir, de acordo com os contornos sócio-históricos que revelem novas necessidades ou então o aumento de complexidade das anteriores a partir de novas situações. Norberto Bobbio afirma que os direitos não nascem todos de uma vez:

> Nascem quando o aumento do poder do homem sobre o homem – que acompanha inevitavelmente o progresso técnico, isto é, o progresso da

---

[533] BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional.** São Paulo: Malheiros, 2002, p.514-526.
[534] BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional.** São Paulo: Malheiros, 2002, p.514-526.
[535] BEZERRA, Paulo César Santos. **Lições de teoria constitucional e de direito constitucional.** Salvador: JusPodvm, 2007, p.204
[536] BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional.** São Paulo: Malheiros, 2002, p.514-526

> capacidade do homem de dominar a natureza e os outros homens – ou cria novas ameaças à liberdade do indivíduo ou permite novos remédios para as suas indigências: ameaças que são enfrentadas através de demandas de limitações do poder; remédios que são providenciados através da exigência de que o mesmo poder intervenha de modo protetor. As primeiras, correspondem os direitos de liberdade, ou um não agir do Estado; aos segundos, os direitos sociais, ou uma ação positiva do Estado. Embora as exigências de direitos possam estar dispostas cronologicamente em diversas fases ou gerações, suas espécies são sempre – com relação aos poderes constituídos, apenas duas: ou impedir os malefícios de tais poderes ou obter seus benefícios. Nos direitos de terceira e de quarta geração, podem existir direitos tanto de uma quanto de outra espécie[537].

Diante do exposto, percebe-se que o direito surge, conforme esclarece Wolkmer, "como um fator articulador que internaliza a passagem da necessidade à reivindicação. Isso projeta o que Eunice Durham já caracterizava como um amplo processo de alargamento dos horizontes de cidadania"[538].

Deve-se, contudo, reconhecer que não existe uma uniformidade na observação do reconhecimento e efetivação dessas dimensões de direitos fundamentais. Alguns países, em função do seu grau de desenvolvimento, principalmente desenvolvimento humano, já estão nos chamados de direitos de quarta e quinta dimensão; outros, todavia, ainda nem conseguiram garantir de forma plena os direitos sociais a seus cidadãos:

> Certamente que toda uma tradição linear de conquistas de direitos a partir de necessidades por liberdade individual, participação política e maior igualdade econômica se processou na maioria das democracias representativas das nações industrializadas do Ocidente Capitalista. Sob os influxos de um legado progressivo, advindo dos princípios da modernidade iluminista, dos ideais de racionalidade formal e da plena cidadania democrática, os países de Capitalismo avançado em grande parte já conseguiram o reconhecimento e a garantia dos direitos civis, políticos e sociais básicos. Tais conquistas dos direitos de primeira, segunda e terceira dimensões permitem que, hoje, as democracias burguesas globalizadas caminhem para a materialização dos chamados direitos de quarta e quinta dimensões. A prioridade das nações pós-industrializadas não são mais os direitos políticos e sociais mínimos, mas a materialização normativa de suas necessidades por segurança e por direito à diferença. Daí a razão de suas lutas e reivindicações por direitos difusos, direitos das minorias e direitos relativos à proteção ecológica, à bioética, à realidade virtual, à diversidade cultural etc.
>
> Ao contrário das condições sociais, materiais e culturais reinantes nos países centrais do Capitalismo, nas sociedades latino-americanas e, fundamentalmente no Brasil, as reivindicações se dão, sobretudo, em nível de direitos civis, políticos e sociais. Assim, as demandas e as lutas históricas, na América Latina, têm como objetivo a implementação de direitos em função das necessidades de sobrevivência, liberdade, segurança e subsistência da vida. Muitos dos direitos reivindicados, de dimensão formal e material,

---

[537] BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

[538] WOLKMER, Antonio Carlos. As necessidades humanas como fontes insurgentes de direitos fundamentais**. Veredas do Direito**, Jul./Dez., 2004, p. 87.

> apresentam-se integrados, pois alguns ainda nem sequer foram consagrados concretamente, outros já foram admitidos oficialmente, mas sem efetividade prática. Por conseguinte, a mobilização dos segmentos sociais oprimidos e excluídos dos direitos implica tanto na luta para tornarem efetivos os direitos proclamados e concebidos formalmente quanto na exigência para se impor "novos" direitos que ainda não foram contemplados por órgãos oficiais estatais e pela legislação positiva institucional[539].

Se os direitos de segunda dimensão, denominados também de direitos prestacionais, implicam a prestação dos direitos sociais (educação, saúde, moradia etc.) por parte do Estado, de que forma o Estado estará vinculado para fazer? Qual a qualidade dessa prestação? Em um primeiro momento, tal resposta dependerá do perfil estatal apresentado na Constituição: se um Estado com um perfil mais (neo)liberal ou social. Pode-se ter, com base na escolha constitucional, a partir de um posicionamento econômico-político, duas situações díspares: uma de um Estado mínimo, que, como a própria nomenclatura indica, trata-se de um perfil estatal que irá assegura os direitos básicos da população e terá uma interferência mínima, e a outra de um Estado social, que trará um perfil estatal mais protetivo, "em que o Estado se agiganta para poder compreender uma série de direitos sociais e ofertá-los a seus cidadãos"[540].

Não obstante, como a lógica neoliberal já se solidificou tal qual uma nova razão do mundo[541], percebe-se que essa racionalidade atravessa o Estado fazendo com que ele traga um perfil governamental empresarial, ainda que o poder constituinte tenha previsto originariamente no texto constitucional uma proposta social ao Estado na prestação dos direitos de segunda dimensão, o que impactará diretamente na menor ou maior efetividade na concretização desses direitos. No tópico seguinte, são analisadas as teorias do mínimo e do máximo existencial, que dialogam diretamente com essa perspectiva.

---

[539] WOLKMER, Antonio Carlos. As necessidades humanas como fontes insurgentes de direitos fundamentais**. Veredas do Direito**, Jul./Dez., 2004, p. 88-89.
[540] SALDANHA NETO, Edson Ribeiro; ALMEIDA, Marcella Pinto de Almeida. Na Ponta do Lápis: The Cost of Rights como elemento elucidativo para a compreensão da Teoria da Reserva do Possível. ***Anais...*** II POLIPUB – Seminário de Políticas Públicas: Direitos Sociais, Salvador, 2019, p.244.
[541] DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

4.1.1.1.1 *Mínimo ou máximo existencial, eis a questão*

A discussão acerca da mínima ou máxima efetividade dos direitos sociais implica compreender as necessidades humanas não só constitucionalmente reconhecidas, como existencialmente percebidas. Esclareça-se que a compreensão de necessidade não está vinculada ao subjetivismo pessoal que traz em sua manifestação suas preferências e gostos. Trata-se de uma percepção complexa que busca analisar o ser humano diante da sua integralidade. Reconhece-se, contudo, a tendência a uma leitura economicista, conforme já esclarecido, reduzindo a percepção das necessidades humanas ao campo das necessidades vitais.

Como os direitos sociais são classicamente apresentados como direitos positivos, ou seja, implicam uma postura ativa do Estado na prestação e concretização desses direitos, sabe-se que essa prestação envolve um planejamento orçamentário que contemple tal prestação. Contudo, diante da limitação orçamentária, surge a necessidade de se discutir o nível de satisfação dessas necessidades. Ainda que a discussão acerca das necessidades humanas tenha certo nível de subjetivismo sócio-histórico, é preciso trazer balizas objetivas a essa compreensão, principalmente para se estabelecer o que se entende enquanto necessário para a existência de uma vida digna, mesmo que a noção de dignidade deva se aperfeiçoar com o tempo. É nesse sentido que se apresenta a discussão sobre o mínimo e o máximo existencial.

Em termos filosóficos, a noção do minimamente necessário para a existência humana digna encontra fundamento na filosofia kantiana e nos princípios de justiça formulados por John Rawls[542]. O mínimo existencial deve ser entendido enquanto o plexo básico de direitos fundamentais à dignidade da pessoa humana. A definição do conteúdo do que se compreende enquanto mínimo à existência humana é objeto de muita divergência, contudo não se pode limitar o seu alcance à satisfação meramente das necessidades fisiológicas humanas.

Para Ingo Sarlet:

> Os direitos sociais de cunho prestacional (direitos a prestações fáticas e jurídicas) encontram-se, por sua vez, a serviço da igualdade e da liberdade material, objetivando, em última análise, a proteção da pessoa contra as

[542] WEBER, Thadeu. A ideia de um" mínimo existencial" de J. Rawls. **Kriterion: Revista de Filosofia**, v. 54, p. 197-210, 2013.

> necessidades de ordem material e à garantia de uma existência com dignidade, constatação esta que, em linhas gerais, tem servido para fundamentar um direito fundamental (mesmo não expressamente positivado, como já demonstrou a experiência constitucional estrangeira) a um mínimo existencial, compreendido aqui – de modo a guardar sintonia com o conceito de dignidade proposto nesta obra – não como um conjunto de prestações suficientes apenas para assegurar a existência (a garantia da vida) humana (aqui seria o caso de um mínimo apenas vital) mas, mais do que isso, uma vida com dignidade, no sentido de uma vida saudável como deflui do conceito de dignidade adotado nesta obra, ou mesmo daquilo que tem sido designado de uma vida boa. Tal concepção, de resto, encontra ressonância mesmo em pensadores de inspiração liberal, como é o caso – entre outros – do norte-americano Cass Sunstein, para quem um direito a garantias sociais e econômicas mínimas pode ser justificado não apenas com base no argumento de que pessoas sujeitas a condições de vida desesperadoras não vivem uma boa vida, mas também a partir da premissa de que um regime genuinamente democrático pressupõe uma certa independência e segurança para cada pessoa, o que, de certo modo, harmoniza com a noção de um mínimo existencial para uma vida com dignidade e um conjunto de direitos prestacionais indispensáveis para a garantia deste mínimo sustentada, entre nós de modo paradigmático, por Ricardo Lobo Torres, em alentado estudo sobre o tema, ainda que – e o registro é necessário – o referido autor, diversamente do ponto de vista por nós adotado e na esteira de uma tradição de orientação liberal – como é o caso de um John Rawls e, de certo modo, do próprio Cass Sunstein já referido, prefira, em princípio, recusar a fundamentalidade aos direitos sociais[543].

O lastro compreensivo do mínimo existencial se relaciona com a dignidade da pessoa humana e, portanto, não deve ser reduzido ao mínimo vital. Segundo Miguel Calmon Dantas:

> O mínimo, a subsistência, não é suficientemente satisfatório diante do referencial humanístico da condição existencial, e nem para tão pouco se justifica a existência do Estado, firmada sobre vínculos de solidariedade social que, malgrado esgarçados pela crise paradigmática e existencial proveniente da pós-modernidade (LYOTARD, 2005), devem ser reforçados.
> A reflexão deve se orientar para o problema da necessidade de efetividade dos direitos fundamentais para além do mínimo. Para tanto, procede-se à análise da satisfatoriedade suficiente dos níveis essenciais de prestação e de sua possível ampliação diante da liberdade de conformação legislativa ao desenvolvê-los mediante políticas públicas; em outros termos, os níveis de prestação devem ser progressiva, contínua e processualmente (POSADA, 1936) ampliados até o nível do que seja suficientemente satisfatório[544].

Busca-se, portanto, através da compreensão do máximo existencial, ampliar progressivamente as possibilidades de satisfação dos direitos fundamentais de forma a concretizar o texto constitucional de maneira ativa. A Constituição deve ser lida e efetivada a partir de sua dimensão emancipatória e dirigente, que gera a compreensão de que a ação estatal e as políticas públicas sejam sempre direcionadas “a

---

[543] SARLET. Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012, p.50.
[544] DANTAS, Miguel Calmon. **Máximo existencial como direito fundamental:** rejeitando a tese do mínimo vital pelo desenvolvimento de referenciais mais protetivos. Curitiba: Juruá, 2019, p.46.

desenvolver plenamente a efetividade dos direitos fundamentais, voltando-se a promoção do máximo existencial, ao invés do mínimo vital, o que importa em propiciar uma satisfação suficiente das prestações pertinentes aos direitos fundamentais”[545]. Nesse sentido:

> A eficácia jurídica desse direito fundamental ao máximo existencial importa na promoção da efetividade máxima dos direitos fundamentais – identificada como efetividade suficientemente satisfatória e não mínima –, mediante a identificação e extensão dos níveis essenciais de prestações cotejados com a análise das ações e políticas públicas[546].

Trata-se, em verdade, de um novo paradigma científico que se propõe a regular a lente compreensiva para dar maior nitidez às possibilidades de efetivação dos direitos fundamentais. Assim: “A ampliação dos níveis essenciais de prestação, por sua vez, orienta-se a partir do reconhecimento e da gravidade das necessidades enfrentadas e denota a superação do referencial paradigmático de mínimo vital ou da garantia restrita ao direito de mínimo de determinado direito, mas para o conteúdo ótimo”[547].

Esclarece ainda Miguel Calmon Dantas que:

> Com a afirmação do direito fundamental ao máximo existencial, nos quadrantes das premissas epistemológicas assentadas, não se pretende que se alcance o impossível – embora deva ser tentado (BAUMAN, 2008, p. 31) e nem que o possível seja imediato, mas que o possível seja orientado pela noção de satisfatório o suficiente e que esse âmbito seja progressiva e processualmente expandido conforme os níveis de prestação estatais relacionados às necessidades compartilhadas[548].

Ante o exposto, percebe-se um dissenso doutrinário ante a escolha do reconhecimento do mínimo ou máximo existencial enquanto referencial para a efetivação dos direitos fundamentais, haja vista uns reconhecerem que através do reconhecimento do que é mínimo e indispensável se estaria criando uma base para que mais direitos pudessem ser reconhecidos progressivamente na medida do possível; enquanto outros afirmam que a adoção da percepção mínima propicia o desmonte progressivo na efetivação dos direitos fundamentais a partir do discurso neoliberal que atravessa a lógica jurídica protecionista e sob a égide do argumento *no*

---

[545] *Id.*
[546] *Id.*
[547] *Ibid.,* p.119.
[548] DANTAS, Miguel Calmon. **Máximo existencial como direito fundamental:** rejeitando a tese do mínimo vital pelo desenvolvimento de referenciais mais protetivos. Curitiba: Juruá, 2019, p.46.

hay dinero, o Estado se esquiva de suas responsabilidades prestacionais. Para essa última corrente, o reconhecimento, portanto, do máximo existencial estaria a incentivar a prestação sempre ao máximo possível diante de dada realidade, fazendo com que os direitos se efetivassem a partir de seu conteúdo ótimo. No tópico seguinte será analisada a teoria da reserva do possível e como ela foi importada ao contexto brasileiro.

4.1.1.1.2 *A Teoria da Reserva do Possível como o supertrunfo jurídico-político em Terra Brasilis*

A teoria da reserva do possível foi concebida a partir de um julgado do Tribunal Constitucional Federal Alemão nos anos 1970, em que estudantes não admitidos no curso de medicina das universidades de Hamburgo e Munique, em função do número limitado de vagas, ajuizaram uma ação solicitando a aplicação do artigo 12 do Texto Constitucional alemão, que afirma que todos os alemães têm o direito de escolher a sua profissão de forma livre e desimpedida. Como resposta ao pleito, o Tribunal proferiu a decisão que ficou conhecida como *numerus clausus*, que apresentou a discussão sobre a possibilidade de efetividades e realização dos direitos fundamentais, previstos no Texto Constitucional, pelo Estado.

Nesse sentido, Fabiana Okchstein Kelbert elucida:

> Originária da jurisprudência alemã, a “reserva do possível” foi considerada um limite à realização do direito à escolha do local de ensino naquele país, por meio da paradigmática decisão nº 33 do Tribunal Constitucional Federal, onde ficou consignado que algumas prestações estatais ficam sujeitas a uma reserva do possível (Vorbehalt des Möglichen), de modo que o indivíduo só pode esperar da sociedade prestações que se afigurem razoáveis. Essa conclusão mostrou-se afinada com os ditames do modelo de Estado Democrático e Social de Direito, ao qual a Alemanha aderiu. Naquele país, como decorrência do pós-guerra, os direitos fundamentais assumiram posição de destaque na Lei Fundamental, onde passaram a figuram no primeiro título, encabeçado pela proteção da dignidade da pessoa humana, considerada intangível. Nesse contexto, embora apenas topicamente previstos, os direitos sociais despontaram como garantia da dignidade humana e como condição para o exercício da liberdade real dos indivíduos. Isso significa que o princípio do Estado Social procura assegurar a todos os

> indivíduos a universalidade de direitos, os quais devem ser satisfeitos na máxima medida possível, considerando a totalidade da sociedade[549].

Percebe-se, portanto, que a teoria da reserva do possível não está centrada essencialmente na existência ou não de recursos materiais e financeiros estatais suficientes que sirvam de lastro para a efetivação dos direitos sociais. A tese firmada orienta-se no sentido da razoabilidade quanto à pretensão proposta e sua consequente concretização.

Essa teoria foi difundida ao longo do final do século XX e início do século XXI, o que proporcionou um maior debate sobre a concretização e efetivação dos direitos fundamentais por parte do Estado, e como adotar critérios de razoabilidade e proporcionalidade ante os limites financeiros do ente estatal. Em *Terra Brasilis* essa teoria se transformou, em verdade, na teoria da reserva do financeiramente possível, sendo utilizada recorrentemente como um óbice à efetivação dos direitos fundamentais prestacionais:

> No Brasil, como em outros países periféricos, é justamente a questão analisar quem possui a legitimidade para definir o que é possível na área das prestações sociais básicas face à composição distorcida dos orçamentos dos diferentes entes federativos. Os problemas de exclusão social no Brasil de hoje se apresentam numa intensidade tão grave que não podem ser comparados à situação social dos países-membros da União Europeia.
> Pensando bem, o condicionamento da realização de direitos econômicos, sociais e culturais à existência de 'caixas cheios' do Estado significa reduzir a sua eficácia a *zero,* a subordinação aos 'condicionantes econômicos' relativiza sua universalidade, condenando-os a serem considerados 'direitos de segunda categoria[550].

Parece evidente a necessidade de se estabelecer critérios relativos à aplicação da reserva do possível com base em princípios como razoabilidade e proporcionalidade, o que não pode haver é uma espécie de licença, de supertrunfo, para que o Estado se exima do cumprimento de suas obrigações prestacionais, principalmente quanto à efetividade dos direitos fundamentais.

Nesse aspecto, informa Ricardo Maurício Freire Soares:

> A teoria da reserva do possível representa uma adaptação de um *topos* da jurisprudência constitucional alemã, que afirma que a construção de direitos

---

[549] KELBERT, Fabiana Okchstein. **Reserva do possível e a efetividade dos direitos sociais no direito brasileiro**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2297. Acesso em: 30 mar. 2017.
[550] KRELL, Andreas J. **Direitos Sociais e Controle Judicial no Brasil e na Alemanha:** os (des)caminhos de um Direito Constitucional "comparado". Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002, p.53-53.

> subjetivos à prestação material de serviços públicos pelo Estado está sujeita à condição de disponibilidade dos respectivos recursos econômicos. Ao mesmo tempo, a decisão sobre a sua disponibilidade estaria situada no campo discricionário das decisões governamentais e parlamentares acerca da composição dos orçamentos públicos. Nesse sentido, a limitação dos recursos públicos passa a ser considerada verdadeiro limite fático à efetivação dos direitos sociais prestacionais, como, por exemplo, a saúde, a educação, a moradia e assistência social.
> Seguindo essa linha de raciocínio, faltaria aos juízes não somente a legitimidade democrática como também a competência necessária para, situando-se fora do processo político propriamente dito, garantir a efetivação das prestações que constituem o objeto dos direitos sociais, submetidas, muitas vezes, a condições de natureza macroeconômica, não dispondo, portanto, de critérios suficientemente seguros e claros para solucionar a questão no âmbito estrito da argumentação jurídica.
> Sendo assim, parcela substancial da doutrina vem sustentando que apenas o "mínimo existencial" poderia ser assegurado pelo Estado, como um conjunto dos direitos sociais, econômicos e culturais considerados mais relevantes, por integrarem o núcleo da dignidade da pessoa humana, apresentando validade *erga omnes* e sendo diretamente sindicável pelo Poder Judiciário[551].

Percebe-se, portanto, a tendência à redução progressiva na efetivação de direitos fundamentais, principalmente os de cunho prestacional, que esse discurso distorcido tem propiciado. Contudo, haveria a possibilidade de ampliação e expansão? Vale ressaltar o posicionamento de Miguel Calmon Dantas:

> A possibilidade de ampliação e expansão do que seja possível a partir da reserva orçamentária pela sua progressiva limitação como condição para a efetividade dos direitos fundamentais e dos programas sociais a partir do desenvolvimento de deveres fundamentais assinalados ao Estado, resultantes do princípio da solidariedade, dirige-se a superar o problema da escassez de recursos, ficando demonstrado que o Poder Público tem, inclusive, nesses vinte anos, mais contribuído para a escassez orçamentária e a limitada efetividade dos direitos fundamentais do que ampliado a capacidade de ação e de implementação de políticas públicas orientadas a sua efetividade.
> O objeto do presente estudo foi justamente estabelecer as condições para, a partir do princípio constitucional da solidariedade social, por uma compreensão orientada no contexto de uma Constituição dirigente, afirmar a existência do aludido dever fundamental de redução da reserva do possível e, portanto, de expansão das condições de implementação dos direitos – o tempo da expansão do possível da reserva, ansiosamente demandado e exigido pela vivência constitucional comunitária, traz consigo essa imposição.
> Desse dever fundamental, fundado numa solidariedade dirigente e dirigida, decorrem três deveres fundamentais, de integral exercício da competência tributária, de alocação de recursos conforme as destinações constitucionais que ensejam a sua instituição e de execução orçamentária das receitas alocadas em favor de políticas e programas relacionados aos direitos sociais, que podem, se observados, propiciar a redução da escassez de recursos para a efetivação dos direitos sociais, sendo apontados expedientes

[551] SOARES, Ricardo Maurício Freire. A releitura da teoria normativa jusfundamental: um caminho para o direito justo. **Revista Bonijuris***,* ano XXIII, n.577, 2011, p.7.

> adotados pelo Poder Público quanto aos três deveres aludidos que denotam o descumprimento sistemático[552].

Esclareça-se que a crítica que aqui se faz se direciona à banalização da teoria da reserva do possível como um álibi generalizado que pode ser invocado em quaisquer situações em que o ente estatal se veja compelido judicialmente a efetivar determinado direito. É claro que a limitação financeira orçamentária pode existir e de fato, em dada situação, servir como óbice a efetivação de um direito. O que não pode acontecer é o ente estatal se valer de uma justificativa apriorística e querer aplicá-la de forma indiscriminada a todas as situações que venham a solicitar o atendimento aos direitos sociais, principalmente aqueles insculpidos no arcabouço do "mínimo existencial". Defende-se, portanto, a concepção ampliada das necessidades humanas de forma a solicitar do Estado uma postura dirigente ante o texto constitucional, efetivando-o no seu máximo dentro da realidade ótima. É nesse sentido que se insere a arte enquanto uma necessidade humana e social permanente, tema que será abordado no próximo tópico.

4.1.1.1.3 *A Arte como uma Necessidade Humana e Social Permanente*

O estudo das necessidades humanas e sociais após a construção teórica da pirâmide de Maslow direcionou-se a estabelecer uma hierarquização dessas necessidades, no sentido de demonstrar quais seriam as necessidades primárias, secundárias e terciárias dos seres humanos enquanto indivíduos e enquanto grupo social[553]. Nesse sentido, Maslow afirmou que na base da pirâmide devem estar as necessidades primárias, que são aquelas lidas enquanto básicas, ou seja, que se ligam ao aspecto fisiológico e posteriormente ao aspecto da segurança[554]. Em um nível secundário estariam as necessidades de cunho psicológico, isto é, as necessidades sociais e as de estima, e posteriormente, em um nível terciário – mais

---

[552] DANTAS, Miguel Calmon. **Para Além da Reserva do Possível:** A Expansão do Possível pela compreensão constitucionalmente Adequada do Possível da Reserva. p.49. Disponível em: https://www.academia.edu/14461219/Para_Além_da_Reserva_do_Poss%C3%ADvel_A_Expansão_do_Poss%C3%ADvel_pela_compreensão_constitucionalmente_Adequada_do_Poss%C3%ADvel_da_Reserva. Acesso em: 25 mar. 2017.

[553] MASLOW, Abraham H. A theory of human motivation. **Psychological Review***,* n.50, v.4, 1943, p.370–396.

[554] *Id.*

sutil, portanto, se comparada às anteriores – estariam as necessidades de realização pessoal[555].

Na construção teórica maslowniana, a busca pelas necessidades de patamar mais elevado só se daria após a satisfação dos níveis anteriores. Entretanto, construções teóricas, a exemplo da feita por Viktor Frankl[556] sobre a vontade de sentido ou sentido de vida, demonstram que nem sempre o ser humano escolhe satisfazer primeiro suas necessidades mais básicas. Isso se dá porque não se pode estabelecer determinismos quando o assunto em questão é o ser humano, haja vista ser dotado de uma complexidade que transcende às concepções que não abarcam possibilidades relativistas em termos sociais e culturais.

A música *Comida* da banda Titãs revela uma crítica social da não valorização da informação e da cultura enquanto necessidades humanas. A leitura economicista das necessidades humanas estabelece uma visão limitada à dimensão "básica", "mínima", restringindo-se ao reconhecimento das necessidades humanas vitais. Esquece-se, contudo, que, dentro de uma percepção integral das necessidades humanas, o ser humano enquanto um sujeito sócio-histórico apresenta outras dimensões de "fome", como revela a música do grupo Titãs.

Dito isso, falar em arte enquanto uma necessidade humana e social permanente[557] em contextos socioeconômicos que não fornecem condições suficientes para a satisfação de necessidades, lidas enquanto vitais, pode soar como uma utopia ou abstração. No entanto, o estudo da história humana possibilita a verificação da presença do elemento artístico desde os primórdios, a exemplo das pinturas rupestres. As fundamentações que lastreiam a presença da arte são inúmeras, haja vista ela surgir como uma necessidade de expressão fruto da relação do ser humano com o mundo e consigo próprio[558].

---

[555] *Id.*
[556] FRANKL, Viktor. **Em busca de sentido.** São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2008.
[557] THARRATS, Joan-Josep. A Arte como necessidade permanente. *In:* LOPERA, José Alvarez; ANDRADE, José Manuel Pita. **História Geral da Arte:** Pintura I. Madrid: Ediciones del Prado, 1995.
[558] BIESDORF, Rosane Kloh; WANDSCHEER, Marli Ferreira. Arte, uma necessidade humana: função social e educativa. **Itinerarius Reflectionis**, v. 7, n. 1, 2011, p.01. Disponível em: https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20333. Acesso em: 10 ago. 2022.

Anamelia Buoro destaca que “no percurso da história não há civilização que não tenha produzido arte”[559]. Acrescente-se que a arte surge não enquanto uma necessidade individual, mas sim coletiva[560]. Nesse sentido, é preciso reconhecer que a arte tem função plúrima dentro da construção histórica humana, por isso é impossível querer limitar o seu alcance, já que se trata de um objeto em movimento e que, portanto, está em constante modificação. Ernest Fischer se questiona a esse respeito:

> Poderá a função da arte ser resumida em uma única fórmula? Não satisfará ela diversas e variadas necessidades? E se, observando as origens da arte, chegarmos a conhecer a sua função inicial, não verificaremos também que essa função inicial se modificou e que novas funções passaram a existir?[561].

Ante o exposto, destacam-se algumas funções e fundamentações que se mostraram presentes ao longo da história humana no que se refere ao fazer artístico: lazer, entretenimento, instrumento da história, instrumento de denúncia e crítica social, terreno fértil para o desenvolvimento do psiquismo, ferramenta que, aliada à educação, pode possibilitar a formação cidadã. A arte, segundo Isabel Marques e Fábio Brazil, “é conhecimento, cujo direito é universal, arte é um conjunto de saberes que são imprescindíveis para que o cidadão possa inteligir, experienciar e atuar no mundo”[562]. A arte é, portanto, por sua própria natureza, um manancial de possibilidades e, por assim o ser, revela dimensões humanas importantes para a construção individual e coletiva.

Segundo Camille Paglia, “a civilização é definida pelo direito e pela arte. As leis governam o nosso comportamento exterior, ao passo que a arte exprime a nossa alma. Às vezes, a arte glorifica o direito, como no Egito; às vezes desafia a lei, como no Romantismo”[563]. Nesse sentido, reconhecida a possibilidade de a arte ser uma necessidade humana e social permanente, poderia ela entendida enquanto um direito fundamental?

---

[559] BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção:** uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Costez, 2000, p.29.
[560] FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.
[561] FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987, p.12.
[562] MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio**. A arte em questões.** São Paulo: Cortez, 2014. p. 29.
[563] PAGLIA, Camille. **Imagens cintilantes:** uma viagem através da arte desde o Egito a Star Wars. Rio de Janeiro: Apicuri, 2014, p. XI.

4.1.1.1.4 *A Arte como um Direito Fundamental*

Os direitos fundamentais podem ser compreendidos como “aquelas posições jurídicas que investem o ser humano de um conjunto de prerrogativas, faculdades e instituições imprescindíveis a assegurar a existência digna, livre, igual e fraterna de todas as pessoas”[564]. Tais direitos podem ser expressos ou não expressos, sendo os primeiros aqueles que estão explicitamente positivados no Texto Constitucional ou que foram explicitamente reconhecidos em tratados internacionais, em que o Estado-nação é signatário; enquanto os segundos são aqueles direitos implícitos oriundos de situações jurídicas subentendidas das normas de direitos e garantias constitucionais[565].

Com relação aos direitos fundamentais implícitos, ou seja, que não estão positivados no Texto Constitucional, é preciso esclarecer que a Constituição Federal brasileira de 1988 reconhece a sua possibilidade a partir da adoção da cláusula de abertura material constante no artigo 5.º, § 2.º, o qual prevê que “os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte”[566]. Nesse sentido, para que um direito implícito seja reconhecido como um direito fundamental, com base na cláusula de abertura material, é necessário que se observe a presença de alguns requisitos:

> a) Decorra do regime e dos princípios constitucionais constantes no Título I da CF/88;
> b) Tenha sintonia com e equivalência aos direitos fundamentais elencados no Título II do diploma constitucional, devendo, para tanto, serem vislumbrados os critérios da relevância e substância; e
> c) Por fim, esteja vinculado com a dignidade da pessoa humana ou com a limitação do poder[567].

A Constituição brasileira não fez expresso reconhecimento ao direito fundamental à arte. Não obstante, “o aspecto não exaustivo dos direitos e garantias fundamentais permite a construção de uma norma de direito fundamental, tendo por

---

[564] CUNHA JÚNIOR, Dirley. **Curso de direito constitucional.** São Paulo: Juspodivm, 2022, p.536-537.
[565] Para fins de sistematização, não se adotará a diferenciação terminológica apresentada por Ingo Sarlet no que se refere aos direitos implícitos e decorrentes. Adota-se, portanto, tais expressões enquanto sinônimas.
[566] BRASIL. **Constituição Federal da República de 1988.** Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 abr. 2022.
[567] PAMPLONA FILHO, Rodolfo; SANTOS, Claiz Maria Pereira Gunça. **Assédio Moral Organizacional:** presencial e virtual. São Paulo: Saraiva, 2020, p.32.

objeto o direito à arte"[568]. Com base na cláusula de abertura material constante no artigo 5º, § 2º do Texto Constitucional brasileiro é possível, portanto, reconhecer a existência do direito fundamental à arte, que engloba não só a criação, como também a fruição da arte[569]:

> Este direito fundamental manifesta-se tanto como um direito de defesa, no sentido de que estabelece deveres de abstenção do Estado com relação à adoção de condutas que possam caracterizar restrições à liberdade de criação e fruição de obras de arte, como também como um direito a prestações, normativas e fáticas, destinadas à promoção da criação artística, disseminação do acesso às manifestações artísticas e proteção das obras de arte integrantes do patrimônio cultural brasileiro.
> No que se refere à sua titularidade, o direito fundamental à arte manifesta-se não apenas como um direito individual, mas também como um direito coletivo. É obrigação constitucional do Estado democratizar a experiência estética proporcionada pela arte, promovendo seu gozo por indivíduos e grupos sociais que, por razões de hipossuficiência econômica ou por falta de oportunidade, encontram-se privados desta experiência[570].

A partir dos critérios supracitados para o reconhecimento de um direito implícito como direito fundamental, pode-se destacar, no que se refere ao direito fundamental à arte, que ele pode ser reconhecido a partir da sintonia e decorrência que ele apresenta com outros direitos fundamentais expressos, a saber: direito fundamental à liberdade de expressão e de pensamento, direito fundamental à liberdade artística, direitos fundamentais do autor, direito fundamental ao patrimônio cultural e direito fundamental à educação[571].

Pode-se afirmar, portanto, que a Constituição Federal brasileira de 1988 reconhece implicitamente a arte enquanto um direito fundamental, o que gera uma imposição estatal não apenas no sentido da "obrigação de se abster de vedar ou restringir a criação ou fruição das manifestações artísticas, mas também o dever de estender e democratizar o gozo da experiência estética a todos os membros da sociedade"[572].

---

[568] PINHEIRO, Amanda Lima Gomes. **Direito Fundamental à Arte e a Garantia Constitucional de vedação à censura.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Doutorado em Direito Constitucional, da Universidade de Fortaleza, 2020, p.41.
[569] XEREZ, Rafael Marcília. **Concretização dos direitos fundamentais:** teoria, método, fato e arte. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014, p.247.
[570] *Id.*
[571] PINHEIRO, Amanda Lima Gomes. **Direito Fundamental à Arte e a Garantia Constitucional de vedação à censura.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Doutorado em Direito Constitucional, da Universidade de Fortaleza, 2020, p.51-52.
[572] XEREZ, Rafael Marcília. **Concretização dos direitos fundamentais:** teoria, método, fato e arte. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014, p.242.

Mister se faz, portanto, desconstruir a errônea concepção de que a arte não deve ser para todos, o que gera uma percepção elitista[573]. A arte, por ser uma necessidade humana e social permanente, consagrada implicitamente no Texto Constitucional como um direito fundamental, destina-se a todos sem distinções. Nesse sentido, é tarefa não só do Estado, como também de toda a sociedade – a partir da sua concepção em rede –, proporcionar o acesso à arte de forma ampla e irrestrita.

4.1.2 A Arte como manifestação da Dignidade Humana

A relação entre arte e dignidade humana constitui um dos eixos mais fecundos para compreender os modos pelos quais as sociedades expressam, reconhecem e disputam os valores fundamentais que estruturam a vida em comum. A arte, enquanto fenômeno antropológico e cultural, é mais do que mera representação: ela é, como lembra Ernst Cassirer, uma forma simbólica que permite ao ser humano constituir sentido, narrar a si mesmo e instaurar mundos possíveis[574]. No horizonte filosófico-jurídico, essa função simbólica converte a arte em território de visibilidade da dignidade humana, pois nela se corporificam tanto a vulnerabilidade quanto a potência criativa que definem o humano como ser de expressão, memória e transcendência.

Do ponto de vista normativo, a dignidade humana, compreendida como valor-fonte do ordenamento constitucional contemporâneo, não se esgota em formulações jurídico-positivas. Conforme Peter Häberle defende ao tratar da Constituição como "obra aberta" e produto cultural da sociedade, o direito fundamental só adquire densidade quando interpretado no interior de uma constelação cultural que inclui a arte, a literatura, a música e a imaginação coletiva[575]. É justamente nessa interseção entre normatividade e cultura que a arte se revela como gramática própria da

---

[573] *Id.*

[574] CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem:** introdução a uma filosofia da cultura humana. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

[575] HÄBERLE, Peter. **Direito constitucional e poesia**. Tradução de Paulo Luiz Netto Lôbo. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1998; HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica constitucional:** a sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e "procedimental" da Constituição. Tradução de Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997; HÄBERLE, Peter. **O Estado Constitucional**. Tradução de Peter Naumann. Belo Horizonte: Fórum, 2007.

dignidade: ela traduz, em linguagem sensível e simbólica, aquilo que o discurso jurídico tende a abstrair, restituindo ao sujeito sua singularidade e sua historicidade.

A arte, assim, não manifesta apenas a dignidade humana; ela **inscreve** dignidade. Cada gesto artístico – seja um poema, uma pintura, uma escultura, uma performance ou um filme – constitui um ato ontológico de afirmação da existência humana contra as forças de silenciamento, homogeneização ou desumanização. Theodor Adorno, ao refletir sobre o papel da arte após Auschwitz, argumenta que a arte preserva a experiência do sofrimento e impede que a racionalidade instrumental reduza o humano à mera função[576]. A dignidade, nesse contexto, assume a forma de resistência estética: a obra de arte confronta aquilo que viola o humano, denuncia o que o reifica e projeta possibilidades de recomposição do sentido.

Sob outro prisma, Hannah Arendt situa a ação e a palavra como lugares de revelação da singularidade humana[577]. Se a dignidade se atualiza no espaço público por meio da capacidade de aparecer, de narrar a si mesmo e de ser reconhecido, então a arte amplia o espaço público da dignidade ao criar novos modos de aparecer e novas linguagens de reconhecimento[578]. A obra de arte rompe a clausura do sujeito e o reinscreve no mundo com um nome, uma história e uma voz. Assim, quando a arte emerge na educação jurídica – como em sua própria proposta de formação dialógica – ela opera uma dupla função: de um lado, desvela as narrativas invisibilizadas; de outro, ensina os futuros juristas a perceberem o humano para além da objetividade técnica, abrindo-os à escuta, à empatia e à responsabilidade.

As contribuições de Paul Ricoeur também iluminam essa dimensão. Para ele, a narrativa, literária ou artística, refigura a experiência humana e a reconcilia com a pluralidade de mundos possíveis[579]. Em sua hermenêutica, a dignidade humana se afirma no ato de interpretar e ser interpretado; nesse processo, a arte desempenha papel ético ao nos obrigar a confrontar a alteridade e reconhecer o outro como sujeito

---

[576] ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2003.
[577] ARENDT, Hannah. A condição humana. 12. ed. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007; ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém:** um relato sobre a banalidade do mal. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
[578] *Id.*
[579] RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro.** Tradução de Antônio Pinto de Lima. Campinas: Papirus, 1991; RICOEUR, Paul. Tempo e narrativa. v. 1. Tradução de Claudia Berliner. Campinas: Papirus, 1994.

digno[580]. A relação entre arte e dignidade, portanto, não é exterior: ela é constitutiva, pois é a capacidade de dizer o mundo por meio da sensibilidade que permite ao humano existir como sujeito de direitos e de reconhecimento[581].

No cenário luso-brasileiro, essa articulação adquire contornos ainda mais complexos. Tanto na história portuguesa quanto na brasileira, a arte desempenhou funções de denúncia, resistência e reinvenção da vida coletiva – da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen[582] à literatura de Conceição Evaristo[583], do neorrealismo português às fotografias de Sebastião Salgado[584], das performances de Grada Kilomba[585] às obras modernistas de Tarsila do Amaral[586]. Cada uma dessas expressões estetiza a dignidade: ora revelando feridas históricas – colonialidade, desigualdade, autoritarismo –, ora afirmando possibilidades de libertação, memória e reconhecimento.

Essa dimensão estética da dignidade também possui implicações diretas para o constitucionalismo dialógico. Se a Constituição é, como afirma Häberle, parte de uma cultura e interpretada por uma "sociedade aberta de intérpretes"[587], a arte integra esse processo hermenêutico, influenciando sensibilidades, narrativas e expectativas normativas. A arte amplia a esfera do diálogo constitucional ao introduzir na discussão pública questões éticas, existenciais e políticas que desafiam o jurista a reconfigurar a compreensão do humano como centro da ordem jurídica. A dignidade deixa de ser apenas fundamento textual e passa a operar como experiência sensível compartilhada – musical, visual, poética – que modela o imaginário jurídico e pedagógico.

---

[580] *Id.*
[581] *Id.*
[582] ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. **Obra poética**. Lisboa: Caminho, 2011.
[583] EVARISTO, Conceição. **Becos da memória.** 6. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017; EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água.** Rio de Janeiro: Pallas, 2014; EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In:* DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência:** a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte / Itaú Social, 2020. p. 26-46.
[584] SALGADO, Sebastião. **Da minha terra à Terra.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
[585] KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
[586] AMARAL, Tarsila do. **Tarsila:** suas pinturas e suas palavras. Organização de Aracy Amaral. São Paulo: Editora 34, 2018.
[587] HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica constitucional:** a sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e "procedimental" da Constituição. Tradução de Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997.

Assim, compreender a arte como manifestação da dignidade humana implica reconhecer que ela constitui:

a) Um espelho antropológico, no qual se revelam as tensões entre vulnerabilidade e potência criativa;

b) Um dispositivo ético-político, que denuncia violações, restitui humanidade e convoca o espectador à responsabilidade;

c) Um instrumento constitucional-cultural, que participa da interpretação dialógica da Constituição e influencia a concretização dos direitos fundamentais;

d) Um recurso pedagógico, capaz de reconfigurar a formação jurídica e de sensibilizar os futuros operadores do direito para as múltiplas faces do humano.

A arte, portanto, não é mero acessório à dignidade: ela é uma de suas linguagens fundamentais. Ela torna visível o que o discurso jurídico não enuncia, dá corpo ao que a política tenta silenciar e transforma a experiência da dignidade em experiência estética, ética e pública. É nesse ponto de convergência que se ancora a proposta desta tese: reconhecer a arte como elemento estruturante da formação cidadã e da educação jurídica, capaz de reconfigurar o modo como compreendemos, ensinamos e efetivamos o princípio da dignidade da pessoa humana.

4.1.2.1 Expressões artísticas que refletem e promovem a dignidade

A construção estética da dignidade humana, no contexto luso-brasileiro, é atravessada por camadas históricas, coloniais, jurídicas e culturais que se entrelaçam de modo singular. A arte produzida nesses espaços – e aquela que os influencia – funciona como instrumento de resistência, reimaginação e reinscrição do humano diante de violências estruturais que marcaram séculos de escravização, desigualdade, patriarcalismo, autoritarismo e exclusão. Assim, compreender as expressões artísticas que refletem e promovem a dignidade implica investigar como a arte atua como

gramática simbólica de um constitucionalismo que ainda busca consolidar sua promessa igualitária.

Desde o período colonial, a arte luso-brasileira registra tensões entre opressão e liberdade. A literatura de Luiz de Camões, ao mesmo tempo em que reproduz o imaginário imperial, também inaugura uma estética da adversidade humana, na qual o sofrimento e a bravura constituem dimensões éticas da existência. No Brasil, a poesia barroca de Gregório de Matos revela contradições sociais e denuncia hipocrisias morais que já apontavam, ainda que implicitamente, para a centralidade do humano como medida crítica. Essas camadas históricas moldaram uma sensibilidade estética que, nos séculos subsequentes, se tornaria terreno fértil para a afirmação explícita da dignidade, sobretudo no modernismo e na literatura pós-ditadura.

A partir do século XX, as expressões artísticas no espaço lusófono aprofundam uma estética da dignidade orientada pela crítica social. No Brasil, o modernismo de 1922 redefine a arte como instrumento de ruptura, identidade e emancipação. Tarsila do Amaral[588], Oswald de Andrade[589] e Mário de Andrade[590] inauguram uma ética estética que valoriza o corpo brasileiro, suas matrizes indígenas e africanas, confrontando epistemologias coloniais. A dignidade humana aparece não como ideal abstrato, mas como força vital presente nas múltiplas identidades que compõem a brasilidade. A antropofagia oswaldiana, nesse sentido, pode ser entendida como metáfora constitucional-cultural: devorar para recriar – um gesto que antecipa a noção de constitucionalismo como processo vivo, dialógico e cultural, nos termos de Häberle.

Em Portugal, artistas como Paula Rego[591], Júlio Pomar[592] e Sophia de Mello Breyner Andresen[593] desenvolvem uma poética e uma visualidade da dignidade profundamente entrelaçadas à história política do país. A obra de Paula Rego[594] –

[588] AMARAL, Tarsila do. **Tarsila:** suas pinturas e suas palavras. Organização de Aracy Amaral. São Paulo: Editora 34, 2018.
[589] ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropófago. **Revista de Antropofagia**, São Paulo, ano 1, n. 1, 1928.
[590] ANDRADE, Mário de. **Macunaíma:** o herói sem nenhum caráter. Edição crítica de Telê Porto Ancona Lopez. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
[591] REGO, Paula. **Paula Rego.** Londres: Tate Publishing, 2021.
[592] POMAR, Júlio. **Pomar**: catálogo raisonné. Lisboa: Fundação Júlio Pomar, 2018.
[593] ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. **Obra poética**. Lisboa: Caminho, 2011.
[594] REGO, Paula. **Paula Rego.** Londres: Tate Publishing, 2021.

especialmente suas séries sobre violência, desigualdade e opressão feminina – constitui verdadeira denúncia estética das violações à autonomia e à dignidade do corpo feminino. Sophia de Mello Breyner Andresen[595], por sua vez, introduz uma ética lírica que associa justiça, liberdade e dignidade, antecipando, no plano poético, princípios que seriam consagrados na Constituição Portuguesa de 1976. Sua poesia é, portanto, não apenas arte, mas "fundamento sensível" de um constitucionalismo inclusivo, plural e humanista.

O entrelaçamento lusófono se intensifica na literatura africana de língua portuguesa. Mia Couto[596] e Paulina Chiziane[597], em Moçambique, e José Eduardo Agualusa[598], em Angola, constroem narrativas que abordam dignidade humana, memória, violência colonial, reconstrução identitária e resistência. A forma como esses autores tratam o trauma histórico, o luto coletivo e a reinvenção comunitária impacta profundamente a sensibilidade luso-brasileira contemporânea: seus textos circulam no Brasil e em Portugal e influenciam debates acadêmicos sobre cidadania, alteridade e direitos humanos. Essa literatura funciona como espelho crítico: mostra ao espaço luso-brasileiro que a dignidade não é apenas valor jurídico, mas luta histórica e poética.

No âmbito afro-brasileiro, a escrevivência de Conceição Evaristo[599] e a poesia de Carolina Maria de Jesus[600] constituem expressões paradigmáticas da dignidade como resistência. Essas autoras desafiam o que Achille Mbembe denomina "necropolítica", expondo como a vida negra é continuamente situada em zonas de precariedade[601]. Ao transformar experiências de dor, pobreza e exclusão em linguagem literária, elas operam uma verdadeira restituição simbólica de humanidade, ampliando o repertório estético e jurídico sobre o que significa existir de forma digna em sociedades marcadas pelo racismo estrutural.

---

595 ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. **Obra poética**. Lisboa: Caminho, 2011.
596 COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009; COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
597 CHIZIANE, Paulina. **Niketche:** uma história de poligamia. Lisboa: Caminho, 2002.
598 AGUALUSA, José Eduardo. **O vendedor de passados**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2004.
599 EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In:* DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência:** a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte / Itaú Social, 2020. p. 26-46.
600 JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 15. ed. São Paulo: Ática, 2014.
601 MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

A fotografia e as artes visuais também desempenham papel decisivo na constituição de um imaginário da dignidade no mundo lusófono. Sebastião Salgado[602] transforma o sofrimento humano em denúncia, mas também em beleza ética; Pierre Verger[603] documenta interseções entre África e Brasil, revelando dignidades ancestrais; Carlos Garaicoa[604] e Grada Kilomba[605], cada qual em sua linguagem, exploram como memória, corpo e violência podem se converter em crítica política e reinvenção estética. Kilomba, sobretudo, reinscreve o corpo negro no centro da cena artística europeia, subvertendo epistemologias raciais que historicamente excluíram esse corpo da esfera do humano[606]. Essa reinscrição repercute profundamente em Portugal e no Brasil, onde museus, universidades e espaços públicos passam a repensar suas práticas curatoriais e pedagógicas.

No cinema, há ainda mais camadas desse diálogo. Filmes portugueses como *Capitães de Abril* (Maria de Medeiros)[607] e *Tabu* (Miguel Gomes)[608] refletem diretamente sobre liberdade, memória e pós-colonialidade. No Brasil, *Que Horas Ela Volta?* (Anna Muylaert)[609], *Cidade de Deus* (Meirelles e Lund)[610], *Central do Brasil* (Walter Salles)[611] e *Ainda Estou Aqui* (Daniel Rezende)[612] elaboram narrativas nas quais a dignidade humana é interpelada pelo cotidiano: pelo trabalho doméstico, pela desigualdade urbana, pela perda, pela maternidade, pela violência institucional. Esses filmes impactam o debate luso-brasileiro porque revelam a dimensão concreta da dignidade em sociedades estruturalmente desiguais, reforçando que a concretização constitucional exige enfrentar as condições materiais da existência.

---

602 SALGADO, Sebastião. **Êxodos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000; SALGADO, Sebastião. **Gênesis**. São Paulo: Taschen, 2013; SALGADO, Sebastião. **Trabalhadores**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
603 VERGER, Pierre. **Orixás**: deuses iorubás na África e no Novo Mundo. Salvador: Corrupio, 1981.
604 GARAICOA, Carlos. **The Body of the City.** New York: The Museum of Modern Art, 2005.
605 KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
606 *Id.*
607 **CAPITÃES DE ABRIL.** Direção: Maria de Medeiros. Portugal: Fado Filmes, 2000.
608 **TABU.** Direção: Miguel Gomes. Portugal/Alemanha/Brasil/França: O Som e a Fúria; Komplizen Film; Gullane; Shellac Sud, 2012.
609 **QUE HORAS ELA VOLTA?** Direção: Anna Muylaert. Brasil: Globo Filmes; Africa Filmes; CasaRedonda, 2015.
610 **CIDADE DE DEUS.** Direção: Fernando Meirelles; codireção: Kátia Lund. Brasil: O2 Filmes; Videofilmes; Lumière; Globo Filmes, 2002.
611 **CENTRAL DO BRASIL.** Direção: Walter Salles. Brasil/França: VideoFilmes; Le Studio Canal+; Lumière, 1998.
612 **AINDA ESTOU AQUI.** Direção: Daniel Rezende. Brasil: Gullane; Netflix, 2024.

No campo musical, a dignidade se expressa tanto na lírica do fado português quanto na força política da música popular brasileira. Amália Rodrigues[613], Carlos do Carmo[614], Mariza[615] e Ana Moura[616] poetizam a dor humana e conferem sentido estético ao sofrimento – um sofrimento que, no entanto, nunca se converte em resignação, mas em presença. Já no Brasil, Elza Soares[617], Milton Nascimento[618], Caetano Veloso[619], Chico Buarque[620], Luedji Luna[621] e Emicida[622] elaboram estéticas de afirmação e insurgência. Emicida, em especial, no álbum *AmarElo*, traduz a dignidade humana como tecnologia afetiva e política, articulando direito, memória e afeto numa espécie de constitucionalismo poético contemporâneo[623]. Seu impacto em Portugal é notável, mostrando como as expressões artísticas brasileiras reverberam no espaço lusitano, moldando sensibilidades e debates sobre desigualdade, identidade e cidadania.

A dimensão comunitária da dignidade torna-se ainda mais evidente quando analisamos expressões artísticas que emergem de coletividades historicamente submetidas à violência estrutural. No contexto brasileiro, manifestações como o samba, o maracatu, o candomblé, o jongo e as congadas constituem verdadeiras tecnologias estético-rituais de preservação da dignidade, articulando memória ancestral, resistência espiritual e afirmação identitária. Esses patrimônios imateriais, reconhecidos ou não pelo Estado, operam aquilo que Lélia Gonzalez denomina "amefricanidade": uma epistemologia vivida que subverte hierarquias coloniais e reinscreve sujeitos negros e indígenas no centro da produção cultural[624]. A dignidade manifesta-se aqui como experiência coletiva, incorporada em ritmos, gestos, cores, narrativas e corporalidades que escapam ao controle jurídico, mas influenciam

---

613 RODRIGUES, Amália. **Amália Rodrigues** – The Art of Amália. Lisboa: Valentim de Carvalho, 1997. 1 CD, son., estéreo.
614 CARMO, Carlos do. **Um Homem na Cidade**. Lisboa: Valentim de Carvalho, 1977. 1 LP, son., estéreo.
615 MARIZA. **Transparente**. Lisboa: EMI Music Portugal, 2005. 1 CD, son., estéreo.
616 MOURA, Ana. **Desfado**. Lisboa: Universal Music Portugal, 2012. 1 CD, son., estéreo.
617 SOARES, Elza. **A mulher do fim do mundo**. São Paulo: Circus; Natura Musical, 2015. 1 CD, son., estéreo.
618 NASCIMENTO, Milton. **Clube da Esquina**. Belo Horizonte: Odeon, 1972. 2 LPs, son., estéreo.
619 VELOSO, Caetano. **Transa**. Rio de Janeiro: Philips Records, 1972. 1 LP, son., estéreo.
620 BUARQUE, Chico. **Construção**. Rio de Janeiro: Phonogram, 1971. 1 LP, son., estéreo.
621 LUNA, Luedji. **Um corpo no mundo**. Salvador: YB Music; Natura Musical, 2017. 1 CD, son., estéreo.
622 EMICIDA. **AmarElo**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019. 1 álbum digital, son., estéreo. Disponível em: https://www.laboratoriofantasma.com. Acesso em: 14. jun. 2020.
623 EMICIDA: **AmarElo** – É tudo pra ontem. Direção: Fred Ouro Preto. São Paulo: Netflix, 2020.
624 GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo Afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

profundamente a compreensão social do humano e, portanto, os horizontes de efetivação constitucional.

Em Portugal, fenômeno semelhante ocorre em práticas culturais como o fado, o rancho folclórico e a poesia popular. O fado – patrimônio cultural imaterial da humanidade – é, por excelência, uma estética da existência digna no sofrimento. Nele, a dor não desumaniza; ao contrário, torna-se forma de expressão ontológica, reafirmando a interioridade e a sensibilidade do sujeito. O sofrimento fadista é dignificado na performance artística, reconfigurando-o como testemunho e partilha. Essa operação estética ressoa diretamente nas formulações do constitucionalismo português, cuja constituição pós-Revolução dos Cravos reflete um *ethos* humanista profundamente marcado pela experiência histórica de repressão e libertação.

As intersecções afro-luso-brasileiras tornam-se ainda mais complexas quando observamos o impacto de produções artísticas que circulam transnacionalmente, como a obra de Marlene Dumas[625], Wangechi Mutu[626] ou Kara Walker[627]. Embora não pertençam ao espaço lusófono, suas reflexões sobre corpo, raça, violência e representação influenciam movimentos curatoriais e acadêmicos em Portugal e no Brasil, questionando padrões eurocêntricos e introduzindo leituras descolonizadoras do humano. Essa circulação global produz um efeito dialógico no interior do espaço luso-brasileiro: artistas, críticos, juristas e pedagogos passam a reinterpretar suas próprias tradições à luz dessas discussões, o que amplia o repertório constitucional da dignidade e tensiona as fronteiras simbólicas do que significa “ser humano” no Sul global[628].

O campo dos povos indígenas, muitas vezes relegado ao exotismo ou à invisibilidade, oferece uma das contribuições mais sofisticadas à estética da dignidade

---

625 DUMAS, Marlene. **Intimate Relations**. Cidade do Cabo: Stevenson; Amsterdã: Galerie Paul Andriesse, 2005. 1 catálogo, il.; DUMAS, Marlene. **Measuring Your Own Grave**. Los Angeles: The Museum of Contemporary Art; Nova York: Rizzoli, 2008. 1 catálogo de exposição, il

626 MUTU, Wangechi. **A Fantastic Journey**. Nova York: Brooklyn Museum, 2013. 1 catálogo de exposição, il.; MUTU, Wangechi. **Yo <3 África**. Londres: Victoria and Albert Museum, 2015. 1 catálogo, il.

627 WALKER, Kara. **After the Deluge**. Nova York: Metropolitan Museum of Art, 2006. 1 catálogo, il.; WALKER, Kara. **Kara Walker:** My Complement, My Enemy, My Oppressor, My Love. Minneapolis: Walker Art Center, 2007. 1 catálogo de exposição, il.

628 ENWEZOR, Okwui (org.). **The Short Century:** Independence and Liberation Movements in Africa, 1945–1994. Munique: Prestel, 2001.

no Brasil contemporâneo. Artistas como Jaider Esbell[629], Denilson Baniwa[630], Naine Terena[631], Daiara Tukano[632] e Gustavo Caboco[633] reelaboram narrativas cosmopolíticas que confrontam diretamente a lógica ocidental de humanidade. Em suas obras – pinturas, performances, instalações, ilustrações e textos –, a dignidade não aparece como atributo individual, mas como relação, coabitação, reciprocidade e interdependência. Essas expressões questionam a própria matriz antropocêntrica do direito ocidental e introduzem uma visão ampliada de dignidade que inclui territórios, ancestrais, espíritos, rios e florestas. Essa concepção amplia o horizonte interpretativo da dignidade constitucional e desafia o ensino jurídico a incorporar perspectivas que escapam ao individualismo liberal tradicional.

Na literatura portuguesa contemporânea, autores como José Saramago, Valter Hugo Mãe[634], Gonçalo M. Tavares[635] e Dulce Maria Cardoso[636] exploram dimensões existenciais, éticas e políticas da dignidade humana com profundidade singular. Saramago, sobretudo em *Ensaio sobre a Cegueira*, constrói alegorias que interrogam a erosão da humanidade e expõem os limites do contrato social moderno[637]. Esse romance, amplamente estudado em Portugal e no Brasil, torna-se instrumento pedagógico para pensar a fragilidade da dignidade em contextos de crise. Já Valter Hugo Mãe inscreve a dignidade na vulnerabilidade de seus personagens, demonstrando que o humano é sempre um ser por fazer-se, por narrar-se e por ser acolhido[638] – perspectiva próxima das epistemologias do cuidado desenvolvidas por

---

629 ESBELL, Jaider. **Ruku** – Terra, Tempo e Memória. Belo Horizonte: Instituto Itaú Cultural, 2020. Catálogo de exposição; ESBELL, Jaider. **Terra Indígena**. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2021. Catálogo de exposição.

630 BANIWA, Denilson. **Desconstruindo a Amazônia**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Catálogo de exposição; BANIWA, Denilson. **Moquém_Surarî:** Arte Indígena Contemporânea. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2021. Catálogo coletivo.

631 TERENA, Naine (org.). **Estéticas e Cosmopolíticas Indígenas**. Brasília: Funarte, 2018; TERENA, Naine. **Mulheres Indígenas e Espaços de Criação**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

632 TUKANO, Daiara. **Des-ritualizar o olhar:** arte, território e espiritualidade. São Paulo: Sesc, 2022. Catálogo de exposição; TUKANO, Daiara. **Yande** – Memória e Resistência. Brasília: Funai; Universidade de Brasília, 2020. Catálogo de exposição.

633 CABOCO, Gustavo. **Retomada:** desenhos e memórias Wapichana. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Lemos Editorial, 2022; CABOCO, Gustavo. **Witxi** – Retorno à Terra. Curitiba: Museu Paranaense, 2019. Catálogo de exposição.

634 MÃE, Valter Hugo. **A máquina de fazer espanhóis**. São Paulo: Biblioteca Azul, 2011.

635 TAVARES, Gonçalo M. **Jerusalém**. Lisboa: Caminho, 2004; TAVARES, Gonçalo M. **Aprender a rezar na Era da Técnica**. Lisboa: Caminho, 2007.

636 CARDOSO, Dulce Maria. **Os meus sentimentos**. Lisboa: Tinta-da-China, 2011; CARDOSO, Dulce Maria. **O retorno**. Lisboa: Tinta-da-China, 2011.

637 SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

638 MÃE, Valter Hugo. **O remorso de Baltazar Serapião**. Lisboa: QuidNovi, 2006; MÃE, Valter Hugo. **A máquina de fazer espanhóis**. São Paulo: Biblioteca Azul, 2011; MÃE, Valter Hugo. **O filho de mil**

Carol Gilligan[639] e Joan Tronto[640], e que influenciam debates contemporâneos sobre direitos humanos.

As artes urbanas adicionam outra camada ao debate. No Brasil, obras de rua como os painéis de Eduardo Kobra[641], Mundano[642], Criola[643] e Panmela Castro[644] (que utiliza a arte urbana como plataforma feminista) ressignificam o espaço público e o transformam em palco para a visibilidade de corpos e histórias marginalizadas. Em Lisboa, o trabalho de artistas como Vhils (Alexandre Farto)[645], Add Fuel[646] e Bordalo II[647] contribui para um imaginário urbano no qual a dignidade aparece inscrita nas fachadas, nos muros e nos objetos descartados que ganham nova vida. Bordalo II, ao usar lixo para criar animais gigantes, evidencia a precariedade ecológica contemporânea e convoca uma ética da responsabilidade que amplia a dignidade para além do humano – ecoando debates constitucionais sobre direitos da natureza e justiça ambiental.

Por fim, o teatro e a performance luso-brasileira representam um dos campos mais fecundos para a elaboração estética da dignidade. No Brasil, grupos como o Teatro Oficina[648], o Grupo Galpão[649], o Bando de Teatro Olodum[650] e o Coletivo Negro[651] produzem dramaturgias que articulam raça, gênero, classe, memória e espiritualidade. Em Portugal, companhias como o Teatro Nacional D. Maria II[652], Teatro

---

homens. Lisboa: Porto Editora, 2011; MÃE, Valter Hugo. **A desumanização**. Lisboa: Porto Editora, 2013; MÃE, Valter Hugo. **Homens imprudentemente poéticos**. Lisboa: Porto Editora, 2016.

639 GILLIGAN, Carol. **In a different voice:** psychological theory and women's development. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

640 TRONTO, Joan. **Moral Boundaries:** A political argument for an ethic of care. Nova York: Routledge, 1993.

641 KOBRA, Eduardo. **Kobra:** muralismo em movimento. São Paulo: Editora Brasileira, 2019.

642 MUNDANO. **Pimp My Carroça:** o livro. São Paulo: Pimp My Carroça; Imargem, 2018.

643 CRÍOLA. **Criola: Corpo-Território**. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2021. Catálogo de exposição.

644 CASTRO, Panmela. **Panmela Castro:** Arte, Corpo e Feminismo. Rio de Janeiro: Rede Nami, 2017.

645 VHILS (Alexandre Farto). **Entropic**. Lisboa: Underdogs Gallery, 2018.

646 ADD FUEL. **Add Fuel:** Utopia. Lisboa: Underdogs Gallery, 2020. Catálogo de exposição.

647 BORDALO II (Artur Bordalo). **Bordalo II:** Evilution. Lisboa: Fundação Edp, 2017; BORDALO II. **Bordalo II:** Attero. Lisboa: Underdogs Gallery, 2019.

648 TEATRO OFICINA. **Teatro Oficina:** Uzyna Uzona – Antropofagia, Ritual e Performance. São Paulo: Sesc São Paulo, 2012. Catálogo de exposição.

649 GRUPO GALPÃO. **Galpão:** 40 anos – Memória, Cena e Coletividade. Belo Horizonte: Editora Grupo Galpão, 2022.

650 BANDO DE TEATRO OLODUM. **Bando de Teatro Olodum:** 30 anos – Política, Corpo e Negritude na Cena Brasileira. Salvador: Ilê Aiyê; Secult-BA, 2020. Catálogo de exposição e memória.

651 COLETIVO NEGRO. **Movimento e Dramaturgia Negra Contemporânea**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2019.

652 PORTUGAL. Teatro Nacional D. Maria II. **D. Maria II:** História, Repertório e Presença Pública. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2015.

Griot[653], Mala Voadora[654] e os trabalhos de performers afrodescendentes contemporâneos[655] exploram a dignidade como disputa simbólica no espaço pós-colonial. Essas cenas teatrais, ao colocarem corpos diversos em presença uns dos outros, realizam o que Erika Fischer-Lichte chama de "virada performativa"[656]: um processo no qual o encontro estético transforma os participantes e atualiza, no aqui-agora, o valor da vida humana[657].

Essas obras, quando analisadas em conjunto, revelam que a dignidade humana – enquanto valor jurídico e princípio constitucional – só alcança efetividade quando também se expressa no plano estético. A arte cria o que Jacques Rancière chama de "partilha do sensível"[658]: uma reorganização perceptiva e simbólica que redefine quem é visto, quem é ouvido e quem importa. Nesse sentido, a arte no espaço luso-brasileiro opera como hermenêutica cultural da dignidade, oferecendo chaves interpretativas para aquilo que o direito, sozinho, não é capaz de enunciar.

Integra-se, então, ao constitucionalismo dialógico: a arte amplia a comunidade interpretativa da Constituição, introduzindo na esfera pública narrativas, memórias e afetos que disputam a própria definição do humano. Ao traduzir vulnerabilidades e resistências, a arte torna-se espaço pedagógico essencial para a formação jurídica comprometida com a proteção da dignidade, reconhecendo que o direito não protege apenas corpos, mas histórias; não apenas normas, mas vidas.

Assim, as expressões artísticas luso-brasileiras – em permanente diálogo com produções africanas, negras, feministas, indígenas e pós-coloniais – não se limitam a refletir a dignidade humana: elas a engendram, a expandem e a convocam, convertendo-a em experiência estética, ética e política que sustenta, em profundidade, o próprio edifício constitucional. Nessas obras, a dignidade deixa de ser conceito

---

653 TEATRO GRIOT. **Teatro Griot:** Poéticas Negras em Cena. Lisboa: Buala; Galerias ZDB, 2018. Catálogo de obras e processos.
654 MALA VOADORA. **Mala Voadora:** Arquivo de Criação 2003–2020. Lisboa: Culturgest, 2021.
655 FERREIRA, Giacomo; COELHO, Beatriz; CARDOSO, Joana (orgs.). **Afro-Portuguese Performance:** Corpo, Memória e Pós-Colonialidade. Lisboa: Buala; Fundação Calouste Gulbenkian, 2020.
656 FISCHER-LICHTE, Erika. **Estética do Performativo**. Tradução de Mário Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2020.
657 SCHECHNER, Richard. **Performance:** teoria e prática. Rio de Janeiro: Edições Funarte, 2013.
658 RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução de Mônica B. Nunes. São Paulo: Exo Experimental, 2005.

abstrato para tornar-se forma sensível de presença, gesto de resistência e horizonte de possibilidade.

À medida que circulam entre Brasil, Portugal e diversos países africanos, tais expressões compõem um campo estético transatlântico, no qual a dignidade é constantemente produzida, disputada, reinscrita e ressignificada. Esse circuito simbólico – tecido por memórias coloniais, diásporas, lutas emancipatórias e práticas culturais plurais – institui uma esfera pública ampliada, capaz de tensionar as fronteiras do humano e de reconfigurar as gramáticas do reconhecimento.

É nesse movimento que a arte incide diretamente sobre o constitucionalismo dialógico: ela alarga a comunidade de intérpretes, renova as sensibilidades coletivas e oferece ao direito um acesso às múltiplas camadas da experiência humana, frequentemente invisibilizadas pelas racionalidades jurídicas tradicionais. Ao fazer ver o que estava oculto, ouvir o que foi silenciado e sentir o que permaneceu anestesiado, a arte não apenas espelha a dignidade – ela a institui, a performa e a reivindica como fundamento ético-político irredutível, exigindo que o constitucionalismo reconheça, proteja e promova aquilo que se revela, antes de tudo, na esfera do sensível.

4.1.2.2 O Papel da Arte na Sensibilização para Questões Dignitárias

A arte ocupa um lugar na formação de sensibilidades dignitárias porque atua sobre o campo pré-reflexivo da experiência humana, isto é, sobre o modo como percebemos, sentimos e reconhecemos uns aos outros antes mesmo da formulação discursiva ou da decisão jurídica. A dignidade, embora consagrada normativamente como fundamento dos direitos fundamentais, só se torna efetivamente reconhecida quando encontra ressonância sensível – quando o outro deixa de ser uma abstração e passa a ser percebido como presença vulnerável, narrável e irredutível. É precisamente nesse ponto que a arte intervém: ela não transmite apenas conteúdos, mas transforma as estruturas perceptivas que condicionam a própria possibilidade de reconhecimento da dignidade.

Sob a perspectiva de Jacques Rancière, cada prática artística desloca uma determinada “partilha do sensível”, reorganizando o campo do visível, do audível e do

dizível[659]. Esse deslocamento tem implicações políticas profundas, pois redefine os limites de quem pode ser percebido como sujeito de direitos. Ao fazer emergir vidas silenciadas, histórias invisibilizadas e corpos estigmatizados, a arte reconfigura o espaço público e, com ele, o horizonte da interpretação constitucional. Não se trata apenas de tematizar a dignidade, mas de produzir condições sensíveis para que ela seja reconhecida como valor inegociável.

Essa capacidade transformadora decorre do modo como a arte mobiliza a experiência liminar, conceito elaborado por Victor Turner[660]. Em contextos liminares, o espectador é deslocado de suas posições habituais de percepção e é conduzido a uma zona intermediária, onde fronteiras normativas e identitárias tornam-se porosas. A arte, ao criar esses estados de suspensão, possibilita que o público experimente vulnerabilidades e alteridades de maneira encarnada, não meramente cognitiva. Assim, a sensibilização dignitária atua sobre a subjetividade, ampliando sua capacidade de acolher o outro – condição fundamental para a construção de uma cultura constitucional dialógica.

Além da liminaridade, a arte exerce papel central no que Homi Bhabha denomina “produções intersticiais”[661]. Em vez de operar apenas nas margens, a arte cria espaços de enunciação onde vozes historicamente desautorizadas articulam contranarrativas que contestam o universalismo abstrato e revelam as fissuras do projeto moderno. No eixo luso-brasileiro, a estética pós-colonial, afro-diaspórica e indígena cumpre precisamente essa função. Ela não apenas denuncia exclusões estruturais, mas produz epistemologias alternativas que expandem a compreensão do que significa ser humano – e, portanto, digno. O direito, confrontado por essas narrativas, é convocado a revisitar seus próprios pressupostos, reconhecendo que a dignidade não é universal por natureza, mas universalizável por construção histórica e política.

A dimensão afetiva da arte aprofunda esse processo. Martha Nussbaum sustenta que as emoções são constitutivas da razão moral, pois moldam juízos sobre

---

[659] RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível:** estética e política. São Paulo: Editora 34, 2005.
[660] TURNER, Victor. **From Ritual to Theatre:** The Human Seriousness of Play. New York: PAJ Publications, 1982.
[661] BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

sofrimento, injustiça e cuidado[662]. A arte intervém nesse campo ao criar experiências que geram empatia crítica e indignação ética. Não se trata de mera comoção, mas de uma pedagogia afetiva que forma cidadãos capazes de reconhecer a humilhação e recusar sua normalização. Isso é particularmente relevante em sociedades marcadas por desigualdades estruturais, como Brasil e Portugal, onde a invisibilização de determinados corpos – negros, indígenas, periféricos, migrantes – impede a plena realização do princípio constitucional da dignidade humana.

A arte também atua como agente de memória, recuperando narrativas silenciadas e reinscrevendo-as no imaginário coletivo. Paul Ricoeur destaca que toda memória é uma construção narrativa e, como tal, sujeita a disputas sobre legitimidade e visibilidade[663]. Obras literárias, performáticas ou audiovisuais que abordam colonialismo, ditaduras, diásporas e violências de Estado não apenas documentam o trauma: elas produzem formas de elaboração simbólica que permitem que comunidades reconheçam sua própria humanidade ferida. Esse processo de rememoração estética é essencial para o constitucionalismo, pois fortalece práticas de justiça transicional, políticas de reparação e pedagogias de cidadania.

Outra dimensão da arte na sensibilização dignitária é sua capacidade de projetar futuros possíveis. A imaginação estética, longe de ser mero exercício de fantasia, constitui um dispositivo crítico que permite pensar a sociedade para além dos limites do presente. Ernst Bloch, ao discutir a utopia concreta, afirma que a imaginação opera como força antecipatória que revela potências latentes no real[664]. Nesse sentido, a arte produz modelos de convivência, solidariedade e resistência que, embora ficcionais, informam debates públicos e orientam decisões normativas. A dignidade, então, deixa de ser apenas fundamento jurídico para tornar-se horizonte ético de possibilidade.

A influência da arte sobre o constitucionalismo não se limita à sensibilização do público; ela alcança também os próprios operadores do direito. Conforme Peter

---

[662] NUSSBAUM, Martha C. **Upheavals of Thought:** The Intelligence of Emotions. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
[663] RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora Unicamp, 2007.
[664] BLOCH, Ernst. **O princípio esperança.** v. 1. Rio de Janeiro: UERJ/Contraponto, 2005.

Häberle, a Constituição é interpretada por uma "sociedade aberta de intérpretes"[665], o que implica reconhecer que artistas, escritores, músicos, performers e comunidades culturais integram o processo hermenêutico. Quando a arte articula sofrimentos sociais, imagina alternativas institucionais ou desvela injustiças historicamente normalizadas, ela amplia o repertório simbólico disponível para a interpretação constitucional. Assim, a arte não é mero adorno cultural do Estado Democrático de Direito: ela é um elemento constitutivo de sua vitalidade democrática.

Por fim, a arte contribui para a sensibilização dignitária ao instaurar comunidades estéticas, isto é, formas de convivência efêmeras, mas profundamente transformadoras, nas quais sujeitos experimentam modos de estar juntos que subvertem hierarquias e exclusões. Erika Fischer-Lichte argumenta que performances criam "comunidades de presença" nas quais a copresença corporal do outro produz reconhecimento imediato[666]. Essas comunidades estéticas funcionam como ensaio de um mundo onde a dignidade é plenamente vivida – não apenas garantida juridicamente.

Nesse quadro, a arte emerge como instância ética e política indispensável. Sua capacidade de sensibilizar não se limita a provocar emoções: ela produz novas compreensões da vida humana, ampliando o horizonte do constitucionalismo e exigindo que o direito se abra à complexidade das experiências que pretende proteger.

4.2 A ARTE COMO ELEMENTO TRANSFORMADOR NA EDUCAÇÃO E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO JURÍDICA

A incorporação da arte nos processos educativos – e, de modo especial, na educação jurídica – constitui não apenas uma estratégia pedagógica, mas uma inflexão epistemológica que desafia modelos tradicionais de formação e reconfigura os modos pelos quais sujeitos se relacionam com o conhecimento, com o mundo e

---

[665] HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica constitucional:** a sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e "procedimental" da Constituição. Tradução de Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997.

[666] FISCHER-LICHTE, Erika. **The Transformative Power of Performance:** A New Aesthetics. New York: Routledge, 2008.

consigo mesmos. A arte, ao mobilizar sensibilidades, afetos e imaginários, desloca o processo de aprendizagem do campo puramente racional-instrumental para uma esfera de experiência integral, na qual cognição, emoção, corporeidade e imaginação se articulam de maneira indissociável. Essa integração é crucial para a formação de juristas capazes de interpretar a complexidade humana que o direito pretende regular e proteger.

A centralidade da arte na educação não decorre de seu caráter ornamental, mas de sua capacidade de revelar camadas profundas da vida social, cultural e política. Dewey, ao propor uma filosofia da experiência estética, argumentava que a arte constitui forma de conhecimento porque permite acessar dimensões do real que escapam à lógica formal e ao discurso conceitual[667]. Ela torna visível aquilo que está latente, dá forma a emoções coletivas e individuais, organiza percepções e produz sentido em um mundo marcado por fragmentações. Nesse sentido, a arte não apenas comunica: ela transforma os sujeitos ao instaurar novos modos de ver e sentir, condição indispensável para a construção de uma educação comprometida com a dignidade humana.

Na formação jurídica, essa potência transformadora torna-se ainda mais relevante. A tradição dogmática que historicamente estruturou o ensino do direito no Brasil e em Portugal privilegiou a repetição de normas, a tecnicidade dos códigos e a reprodução de modelos argumentativos que pouco dialogam com a experiência concreta do sofrimento, da vulnerabilidade e da injustiça. A arte, ao contrário, introduz um elemento de abertura que permite confrontar diretamente as tensões do mundo vivido: desigualdade racial, exclusões de gênero, colonialidades persistentes, precariedades sociais, conflitos territoriais e dilemas éticos que desafiam o constitucionalismo contemporâneo.

Além disso, a arte ensina aquilo que o formalismo jurídico muitas vezes não alcança: a complexidade das narrativas humanas. Walter Benjamin, ao discutir a figura do narrador, sublinhou que a transmissão de experiência não se dá apenas pela informação, mas pela capacidade de criar significado compartilhado[668]. A formação

---

[667] DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
[668] BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

jurídica que incorpora práticas narrativas – literatura, cinema, teatro, música, artes visuais – amplia a capacidade interpretativa do jurista, pois o expõe à pluralidade das histórias que o direito precisa ouvir para garantir justiça material e simbólica. A arte, assim, opera como campo de escuta e de reconhecimento do outro, fundamento da ética constitucional da dignidade.

A arte é também vetor de criticidade. Herbert Marcuse e Theodor W. Adorno, ao analisarem a função emancipatória da estética, ressaltaram que a arte possui potencial para revelar contradições sociais e tensionar formas de dominação[669]. A educação jurídica que se abre a esses repertórios estéticos aprende a desconfiar do aparente, a questionar estruturas naturalizadas, a identificar silenciamentos e a compreender a historicidade das normas. Em outras palavras: forma juristas para além da obediência técnica, capazes de atuar criticamente diante dos dispositivos de poder que moldam a vida social.

No campo pedagógico contemporâneo, Elliot Eisner e Maxine Greene reforçam que a arte amplia a imaginação, promove atenção ao detalhe, desenvolve sensibilidade ética e desperta consciência para múltiplas perspectivas – elementos indispensáveis à prática jurídica em sociedades complexas[670]. A imaginação, longe de ser oposta à racionalidade, constitui elemento epistemicamente central para elaborar hipóteses, projetar soluções, interpretar normas em contexto e criar respostas inovadoras para conflitos humanos. Nesse sentido, a arte não apenas enriquece a formação jurídica: ela fundamenta a capacidade de interpretar o direito de maneira responsiva ao real.

A arte também oferece uma via singular para a construção da cidadania. Ao trabalhar categorias como memória, identidade, alteridade e pertença, ela permite que estudantes compreendam que o direito não é um sistema autossuficiente, mas um fenômeno cultural enraizado em condições históricas concretas. Peter Häberle, ao afirmar que o direito constitucional é ciência da cultura, reforça a necessidade de compreender que toda interpretação jurídica é atravessada por símbolos, narrativas e

---

669 ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2003; MARCUSE, Herbert. **A dimensão estética**. Lisboa: Edições 70, 1978.

670 EISNER, Elliot W. **The Arts and the Creation of Mind**. New Haven: Yale University Press, 2002; GREENE, Maxine. **Releasing the Imagination:** Essays on Education, the Arts, and Social Change. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

imaginários coletivos[671]. A arte, portanto, aparece como chave hermenêutica para penetrar a densidade cultural que molda a Constituição e orienta sua efetivação.

Por fim, a arte reconfigura as relações pedagógicas ao instaurar um ambiente de diálogo, experimentação e coautoria. Ela rompe com a lógica transmissiva e verticalizada ainda predominante nas faculdades de direito, substituindo-a por metodologias que valorizam a participação ativa, o pensamento crítico, a criação coletiva e a expressão subjetiva. A formação jurídica que incorpora a arte torna-se, assim, mais dialógica, mais humana e mais sensível às necessidades de um constitucionalismo orientado por dignidade, justiça e pluralidade.

A arte opera como elemento transformador na educação jurídica porque expande a capacidade interpretativa, emocional, ética e imaginativa dos futuros juristas. Ela amplia o horizonte do constitucionalismo, introduz novas formas de compreender o humano e oferece caminhos para a construção de uma prática jurídica comprometida com a dignidade em todas as suas dimensões.

4.2.1 Arte: Sentidos e Complexidade Social

Compreender a arte como fenômeno social implica reconhecer que ela não é mero produto estético isolado, mas instância estruturante da vida coletiva, capaz de revelar tensões, produzir sentidos e reconfigurar as formas pelas quais comunidades interpretam o mundo. A arte não apenas expressa a complexidade social: ela participa ativamente de sua constituição, operando como linguagem simbólica por meio da qual sociedades elaboram conflitos, projetam expectativas, disputam narrativas e constroem horizontes de sentido. Nesse sentido ampliado, a arte é forma de conhecimento, dispositivo cultural e instrumento crítico, atravessado por relações de poder, memórias históricas, afetos e regimes de visibilidade.

A arte é, antes de tudo, um modo particular de instaurar significação. Como afirma Ernst Cassirer, o ser humano não vive apenas em um ambiente físico, mas em

---

[671] HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica constitucional:** a sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e “procedimental” da Constituição. Tradução de Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997.

um “universo simbólico” constituído por linguagens, mitos, artes e religiões que moldam a percepção e o pensamento[672]. Assim, compreender a arte é compreender uma dimensão constitutiva da própria humanidade, pois é através dela que sociedades constroem e comunicam visões de mundo. Em contextos luso-brasileiros, esse universo simbólico é atravessado por camadas históricas de colonialismo, mestiçagem, diásporas, resistências e hibridismos culturais que tornam a arte espaço para apreender a complexidade das identidades e das desigualdades.

A arte também opera como forma sensível de sociologia. Raymond Williams, ao discutir a noção de “estrutura de sentimento”, demonstra que a arte capta dimensões emergentes da experiência social antes que elas se tornem plenamente inteligíveis pelos discursos tradicionais[673]. Ela antecipa transformações, revela tensões subterrâneas e manifesta modos de vida que ainda não encontram linguagem hegemônica. Essa perspectiva é essencial para compreender por que a arte é tão central na educação jurídica: porque ela permite acessar aquilo que escapa às categorias normativas, às tipificações legais e à racionalidade estritamente formal. A arte, nesse sentido, revela o que o direito frequentemente não vê.

Além disso, a arte constitui campo para a análise das relações de poder. Michel Foucault demonstrou que todo regime de verdade é sustentado por dispositivos que organizam discursos, práticas e visibilidades[674]. A arte participa desses dispositivos ao produzir representações que podem tanto reforçar quanto desestabilizar normas sociais. É por essa razão que movimentos artísticos marginalizados – afro-diaspóricos, indígenas, feministas, queer, periféricos – têm se destacado como forças críticas que revelam as assimetrias estruturais que atravessam o tecido social. A estética, assim, torna-se instrumento de luta política e disputa simbólica pela dignidade.

A complexidade social também se expressa na pluralidade de sentidos atribuídos à arte. Pierre Bourdieu mostrou que a percepção estética não é natural, mas socialmente construída, determinada por trajetórias, capitais culturais e

---

672 CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
673 WILLIAMS, Raymond. **Marxism and Literature**. Oxford: Oxford University Press, 1977.
674 FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

disposições incorporadas[675]. Isso significa que a arte não circula de modo neutro: ela é interpretada e apropriada diferentemente conforme as posições sociais dos sujeitos. No âmbito da educação jurídica, essa constatação exige reconhecer que estudantes chegam com repertórios culturais diversos e que a prática pedagógica deve considerar tais desigualdades, não para homogeneizá-las, mas para transformá-las em potência formativa.

A arte, portanto, serve a complexidade social ao mesmo tempo em que a produz. Stuart Hall argumenta que identidades culturais são sempre processuais, negociadas e fragmentárias, construídas em relações de conflito e tradução[676]. A arte traduz essas identidades não como essências, mas como processos – visíveis em obras luso-brasileiras que tematizam migrações, racismo, desigualdades, memórias coloniais, pertenças múltiplas e rupturas históricas. Esse caráter processual da arte dialoga diretamente com a formação jurídica, pois permite compreender que a dignidade humana não é conceito abstrato e universalizante, mas realidade situada, atravessada por histórias, corpos e mundos.

Por fim, a arte revela a complexidade social ao criar zonas de transgressão, espaços onde novas sensibilidades emergem. Nicolas Bourriaud, ao teorizar a "estética relacional", destaca que muitas práticas artísticas contemporâneas não se limitam a produzir objetos, mas criam relações, encontros e interações que reconfiguram o social[677]. Essa perspectiva é especialmente fecunda para a educação jurídica: ela mostra que a formação em direito é também formação em convivência, diálogo, reconhecimento e coabitação. A arte, ao instaurar esses micro-espaços de relação, prepara futuros juristas para compreenderem a dimensão humana – e não apenas normativa – dos conflitos.

Assim, a arte emerge como chave interpretativa para a complexidade social porque ilumina dimensões invisíveis da vida coletiva, mobiliza afetos, desnaturaliza relações de poder, revela identidades em movimento e cria possibilidades de convivência que ultrapassam a lógica do formalismo jurídico. Reconhecer sua

---

675 BOURDIEU, Pierre. **Distinction:** A Social Critique of the Judgement of Taste. Cambridge: Harvard University Press, 1984.
676 HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
677 BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

centralidade é passo decisivo para construir uma educação jurídica capaz de dialogar com a realidade plural, desigual e sensível do mundo contemporâneo.

4.2.2 A Experiência Artística enquanto Experiência Educativa

Pensar a experiência artística como experiência educativa implica compreender que a arte, para além de objeto de apreciação estética, constitui um modo de formação humana. A experiência estética, conforme formulada por John Dewey, não é episódica nem acessória, mas um processo integrado no qual percepção, emoção, reflexão e ação convergem para produzir significado[678]. Nesse sentido, a arte educa não porque transmite conteúdos, mas porque forma modos de estar no mundo, abrindo o sujeito à alteridade, ao sensível e ao simbólico. Essa perspectiva amplia radicalmente o horizonte da educação jurídica, cuja tradição historicamente reduziu a aprendizagem ao domínio cognitivo e à repetição normativa.

A experiência artística envolve uma forma de atenção ampliada, que Elliot Eisner denomina “pensamento estético”[679]: uma modalidade cognitiva que privilegia nuance, ambiguidade, multiplicidade interpretativa e sensibilidade para contextos. Esse pensamento, essencial para o trabalho hermenêutico em direito, habilita estudantes a reconhecer que problemas jurídicos não são estruturas fechadas, mas territórios de conflito, complexidade e disputa simbólica. A arte, ao engajar o sujeito em processos interpretativos abertos, ensina-o a lidar com incertezas – dimensão central para um constitucionalismo dialógico que exige postura responsiva, crítica e cooperativa.

A experiência estética é também um encontro ético. Maxine Greene afirma que a arte convoca os sujeitos a “estar acordados no mundo”[680], isto é, a perceber o outro e a realidade com profundidade e responsabilidade. Esse despertar ético tem relevância direta para a formação jurídica, na medida em que o exercício do direito exige reconhecimento de vulnerabilidades, escuta qualificada e sensibilidade às

---

[678] DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
[679] EISNER, Elliot W. **The Arts and the Creation of Mind**. New Haven: Yale University Press, 2002.
[680] GREENE, Maxine. **Releasing the Imagination:** Essays on Education, the Arts, and Social Change. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

desigualdades históricas. A educação jurídica que incorpora experiências artísticas não apenas amplia horizontes culturais, mas também cultiva disposições éticas fundamentais: empatia, indignação diante da injustiça, abertura à pluralidade e capacidade de imaginar alternativas institucionais e sociais.

Além disso, a experiência artística mobiliza afetos, e os afetos são parte constitutiva do processo educativo. Para Martha Nussbaum, o desenvolvimento moral requer emoções que estruturam o juízo ético, especialmente em contextos de injustiça e sofrimento humano[681]. A arte desencadeia afetos que funcionam como mediadores cognitivos e éticos, permitindo que estudantes de direito compreendam dimensões da dignidade humana que não são plenamente captáveis pela linguagem jurídica. A experiência estética, ao envolver corpo, memória, imaginação e emoção, transforma a educação em um processo integral que articula intelecto e sensibilidade.

Outro aspecto crucial é que a experiência artística é, simultaneamente, experiência de mundo e experiência de si. Paul Ricoeur destaca que o sujeito torna-se capaz de compreender-se pela mediação das narrativas e imagens que encontra[682]. Assim, ao experienciar a arte, o estudante é levado a confrontar suas próprias expectativas, valores e pressupostos, produzindo uma formação reflexiva que transcende o tecnicismo jurídico. A arte permite que o sujeito compreenda sua posição histórica e cultural e reconheça outras existências que compõem o tecido social, ampliando as bases para uma educação jurídica comprometida com a dignidade plural.

Importa também considerar que a experiência artística é espaço de experimentação. Friedrich Schiller defendia que o impulso lúdico é condição para a liberdade, pois permite que o sujeito imagine alternativas para o real[683]. Ao trabalhar com ficções, metáforas, performances e símbolos, a arte cria laboratórios de possibilidades, nos quais estudantes podem explorar conflitos sem o peso imediato da sanção jurídica. Tal experimentação é essencial para desenvolver autonomia

---

[681] NUSSBAUM, Martha. **Upheavals of Thought:** The Intelligence of Emotions. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
[682] RICOEUR, Paul. **Do texto à ação:** ensaios de hermenêutica II. São Paulo: Loyola, 1986.
[683] SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

intelectual, criatividade argumentativa e pensamento crítico – competências centrais para juristas que atuarão em sociedades complexas e mutáveis.

A experiência estética, ainda, possui natureza dialógica, como sublinha Mikhail Bakhtin. Toda obra é encontro entre vozes, tempos, perspectivas e mundos[684]. Da mesma forma, a educação jurídica precisa se constituir como espaço polifônico, onde múltiplos discursos possam ser ouvidos e disputados. A arte, ao instaurar essa polifonia sensível, rompe o silêncio imposto por pedagogias autoritárias e favorece metodologias que valorizam o debate, a escuta ativa e a construção coletiva do conhecimento.

Por fim, a experiência artística tem dimensão política inescapável. Jacques Rancière argumenta que a arte reorganiza o sensível e, ao fazê-lo, redistribui o que pode ou não ser percebido como pertencente ao comum[685]. Isso significa que a experiência artística educa para a cidadania ao revelar desigualdades, denunciar injustiças e projetar novos mundos possíveis. Na formação jurídica, essa dimensão política é fundamental, pois permite que futuros juristas compreendam que o direito não opera no vazio, mas em sociedades marcadas por disputas simbólicas e materiais.

Assim, compreender a experiência artística como experiência educativa é reconhecer que a arte forma sujeitos capazes de interpretar a complexidade do humano, mobilizar empatia ética, agir responsivamente diante de injustiças e criar soluções conscientes para conflitos sociais. A educação jurídica que ignora essa potência reduz-se a técnica; a que a incorpora abre-se à formação integral de juristas comprometidos com a dignidade, a justiça e a pluralidade.

---

[684] BAKHTIN, Mikhail. **The Dialogic Imagination:** Four Essays. Austin: University of Texas Press, 1981.
[685] RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível:** estética e política. São Paulo: Editora 34, 2005.

4.2.3 A Arte como base Epistemológica para o processo de ensino-aprendizagem Jurídico

Reconhecer a arte como base epistemológica do ensino-aprendizagem jurídico implica deslocar o direito de uma posição de autossuficiência dogmática para situá-lo em diálogo permanente com a cultura, com as práticas sociais e com as formas simbólicas que estruturam a vida coletiva. O constitucionalismo contemporâneo, sobretudo na chave proposta por Peter Häberle, determina que a Constituição deve ser interpretada à luz da cultura e por uma "sociedade aberta de intérpretes"[686]. Nesse sentido, a arte não é apenas objeto cultural: é instância hermenêutica que participa da construção do sentido constitucional. Assim, integrar a arte à epistemologia jurídica representa reconhecer que o direito é produção cultural e que seu sentido é constantemente retrabalhado por linguagens simbólicas que excedem o texto normativo.

A experiência estética, ao mobilizar imaginação, memória e sensibilidade, amplia o horizonte de compreensão necessário ao trabalho hermenêutico. Hans-Georg Gadamer já afirmava que a arte possui uma verdade própria, irredutível à racionalidade instrumental[687]. No ensino jurídico, essa verdade estética permite o deslocamento do estudante de sua posição técnica para uma postura interpretativa expandida, na qual conflitos jurídicos deixam de ser problemas abstratos e passam a ser experiências humanas densas, atravessadas por sofrimento, desigualdade, exclusão e vulnerabilidade. Tal deslocamento é condição para a aplicação adequada do princípio constitucional da dignidade humana, que exige considerar a integridade da pessoa e o contexto social que estrutura suas possibilidades de existência.

A epistemologia jurídica tradicional – centrada no positivismo normativo e na lógica dedutiva – tende a obscurecer os elementos de poder, narrativa e afeto que constituem a realidade jurídica. A arte, ao contrário, evidencia esses elementos e os transforma em matéria de reflexão. Michel Foucault demonstrou que discursos jurídicos são também dispositivos de poder[688]; a arte, ao expor tais dispositivos,

---

[686] HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica constitucional:** a sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e "procedimental" da Constituição. Tradução de Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997.
[687] GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**. Petrópolis: Vozes, 1999.
[688] FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

introduz uma epistemologia crítica no ensino jurídico. Isso permite que estudantes compreendam que a interpretação constitucional é sempre operação situada, permeada por valores, histórias e escolhas políticas – e que, portanto, exige responsabilidade ética e abertura sensível.

Do ponto de vista constitucional, a arte desempenha função epistêmica essencial: ela contribui para formar a consciência pública, um dos elementos estruturantes da força normativa da Constituição, conforme sublinha Konrad Hesse[689]. Obras literárias, cinematográficas, teatrais, visuais e musicais moldam percepções coletivas sobre justiça, liberdade, igualdade e opressão. Essas percepções influenciam a interpretação constitucional e orientam a atuação dos poderes públicos. A educação jurídica que incorpora a arte prepara o estudante para compreender essa dinâmica e para participar criticamente da construção da consciência constitucional.

A relação entre arte e epistemologia jurídica torna-se ainda mais evidente quando se considera a centralidade da imaginação constitucional. Autores como Roberto Gargarella e Gustavo Zagrebelsky mostram que Constituições são projetos normativos que articulam expectativas, promessas e visões de futuro[690]. A arte, ao projetar mundos possíveis, funciona como laboratório de imaginação institucional, inspirando alternativas para resolver conflitos e superar injustiças. Essa dimensão é especialmente relevante para a interpretação do princípio da dignidade humana, cuja realização demanda criatividade normativa, sensibilidade histórica e abertura a perspectivas pluralistas – elementos que a arte introduz na formação jurídica.

A epistemologia estética também amplia a compreensão de que o direito é narrativa. Robert Cover afirma que decisões jurídicas são “pausas em uma história maior”[691], e que comunidades jurídicas vivem dentro de narrativas que atribuem sentido a normas e institutos. A arte ensina a operar com narrativas complexas, com camadas de sentido, com personagens que não se enquadram em modelos rígidos; ensina, portanto, a reconhecer que conflitos jurídicos são sempre humanos. Essa formação narrativa é indispensável para a interpretação constitucional sensível às

---

[689] HESSE, Konrad. **A força normativa da Constituição**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1991.
[690] GARGARELLA, Roberto. **La justicia frente al gobierno**. Buenos Aires: Ariel, 1996; ZAGREBELSKY, Gustavo. **A crucificação e a democracia**. São Paulo: Saraiva, 2011.
[691] COVER, Robert. Nomos and Narrative. **Harvard Law Review**, v. 97, n. 4, p. 4-68, 1983.

diferenças e às desigualdades, sobretudo num contexto luso-brasileiro marcado por colonialidades persistentes.

Ao conceber a arte como base epistemológica para o processo de ensino-aprendizagem jurídico, torna-se imprescindível reconhecer o papel das emoções, da sensibilidade e da imaginação moral na construção do conhecimento jurídico, sobretudo em campos nos quais o Direito se confronta de forma mais direta com a experiência humana do sofrimento, da culpa, da responsabilidade e da justiça. Nesse sentido, a obra *Emoções e Crime: Filosofia, Ciência, Arte e Direito Penal*, coordenada por Maria Fernanda Palma, Augusto Silva Dias e Paulo de Sousa Mendes, oferece contribuição teórica ao demonstrar que as emoções não constituem elementos extrajurídicos ou meramente subjetivos a serem excluídos do processo de julgamento, mas dimensões constitutivas da própria racionalidade jurídica[692]. Ao articular filosofia, ciência, arte e direito penal, a obra evidencia os limites de uma concepção estritamente formal e neutralizante do Direito, sustentando que a exclusão da dimensão afetiva empobrece a compreensão do fenômeno jurídico e compromete a inteligibilidade das decisões jurídicas[693].

Essa perspectiva possui implicações diretas para o campo da educação jurídica, na medida em que desafia modelos formativos ancorados na pretensão de neutralidade emocional do jurista e na redução do conhecimento jurídico a operações lógico-formais. Ao reconhecer as emoções como componentes estruturais do julgamento e da interpretação, a obra reforça a necessidade de uma formação jurídica que incorpore mediações estéticas, narrativas e simbólicas como parte legítima do processo de aprendizagem. A arte, nesse contexto, afirma-se como linguagem cognitiva capaz de ampliar o repertório interpretativo do jurista, favorecendo uma compreensão mais complexa e humanizada do Direito. Assim, ao integrar a dimensão sensível ao horizonte epistemológico do ensino jurídico, consolida-se a ideia de que a formação do jurista deve estar orientada não apenas pela técnica, mas pelo reconhecimento da dignidade humana, pela capacidade de empatia e pela

---

[692] PALMA, Maria Fernanda; DIAS, Augusto Silva; MENDES, Paulo de Sousa (Coord.). **Emoções e Crime:** Filosofia, Ciência, Arte e Direito Penal. Lisboa: Almedina, 2013.
[693] *Id.*

responsabilidade ética diante da alteridade, elementos indispensáveis à construção de uma justiça verdadeiramente democrática.

Além disso, a arte fornece fundamentos epistemológicos para a crítica constitucional. Estudos pós-coloniais, feministas e decoloniais – como aqueles de bell hooks[694], Lélia Gonzalez[695], Achille Mbembe[696] e Grada Kilomba[697] – mostram que a produção do conhecimento jurídico é atravessada por silenciamentos estruturais. A arte denuncia e desestabiliza esses silêncios ao trazer à tona corpos, histórias e vozes marginalizadas. Integrar a arte à educação jurídica é, portanto, reconhecer que a interpretação constitucional deve incluir perspectivas plurais, sob pena de reproduzir hierarquias excludentes.

Por fim, a arte fundamenta uma epistemologia dialógica, condição essencial para o constitucionalismo que você defende. A experiência estética é, como afirma Mikhail Bakhtin, sempre polifônica: um encontro entre vozes[698]. Essa polifonia reflete o próprio ideal de um constitucionalismo dialógico, no qual diferentes atores sociais – e não apenas juristas – participam da construção do sentido constitucional. A arte, ao convocar múltiplas vozes, treina o estudante para essa escuta democrática, indispensável à proteção da dignidade humana.

Assim, reconhecer a arte como fundamento epistemológico do ensino jurídico significa compreender que ela amplia o campo do conhecimento jurídico, complexifica sua hermenêutica, humaniza sua prática e fortalece sua função constitucional. A arte produz juristas mais sensíveis à realidade, mais críticos diante do poder, mais imaginativos na interpretação e mais comprometidos com a dignidade humana – que é, em última instância, o núcleo normativo que sustenta todo o edifício constitucional.

---

694 HOOKS, Bell. **Teaching to Transgress:** Education as the Practice of Freedom. New York: Routledge, 1994.
695 GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo Afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
696 MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018; MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.
697 KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
698 BAKHTIN, Mikhail. **The Dialogic Imagination:** Four Essays. Austin: University of Texas Press, 1981.

4.2.4 A presença da arte nas primeiras escolas de direito em Portugal e Brasil

A formação jurídica luso-brasileira nasce em íntima relação com a arte – não como adorno ou acessório, mas como parte constitutiva do próprio modelo de universidade que serviu de matriz aos cursos de direito. Desde a Idade Média, quando Coimbra ainda orbitava o modelo escolástico de Paris e Bolonha, a formação jurídica se estruturava a partir de práticas retóricas, poéticas e performativas que eram compreendidas como instrumentos essenciais para a vida pública. O jurista medieval não era apenas técnico: era orador, leitor de textos clássicos, intérprete de alegorias e participante de uma cultura universitária profundamente marcada pela teatralidade das *disputationes* e pela força imagética dos sermões.

Com a consolidação da Universidade de Coimbra no século XVI, a presença da arte na formação jurídica intensifica-se. A retórica aristotélica, base do ensino humanista, não era ensinada como disciplina auxiliar, mas como tecnologia política e estética necessária à argumentação jurídica[699]. Os estudantes aprendiam a compor discursos, a trabalhar metáforas, a manejar figuras de linguagem e a construir narrativas persuasivas. Esse exercício não era apenas técnico: era artístico. A eloquência jurídica era vista como manifestação cultural e como expressão de refinamento intelectual, revelando que o "bom jurista" era também alguém capaz de produzir beleza na palavra.

A reforma pombalina de 1772 reforça essa interpenetração entre arte, cultura e ensino jurídico. Ao reorganizar a Universidade de Coimbra, o Marquês de Pombal introduz um projeto pedagógico iluminista, no qual o direito se articula às "ciências morais e políticas"[700]. A formação jurídica passa a incluir filosofia, história, literatura, desenho, música e exercícios de retórica como elementos de civilidade e de formação sensível. Na prática, isso significava que o estudante de direito circulava por espaços que eram, eles mesmos, manifestações artísticas: o Paço das Escolas, a Biblioteca

---

[699] *Cf.* FIGUEIREDO MARCOS, Rui Manuel de. **A História do Direito e o seu ensino na Escola de Coimbra.** Coimbra: Almedina, 2008; FIGUEIREDO MARCOS, Rui Manuel de. **A Faculdade de Direito de Coimbra em Retrospectiva.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016; FIGUEIREDO MARCOS, Rui Manuel de. **The Coimbra Faculty of Law in Retrospect.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

[700] FIGUEIREDO MARCOS, Rui Manuel de. **A Faculdade de Direito de Coimbra em Retrospectiva.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016; FIGUEIREDO MARCOS, Rui Manuel de. **The Coimbra Faculty of Law in Retrospect.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

Joanina, com sua estética barroca monumental; os teatros e salões acadêmicos que abrigavam saraus, récitas, disputas poéticas e conferências públicas.

A arquitetura coimbrã operava, assim, como verdadeira pedagogia estética. O estudante de direito não apenas frequentava espaços monumentais: era por eles moldado. A disposição dos edifícios, a simetria dos pórticos, a teatralidade dos salões, a opulência barroca da Biblioteca Joanina e a ritualidade da Sala dos Capelos constituíam dispositivos de formação sensível que transmitiam, de forma silenciosa, mas eficaz, valores de autoridade, tradição, erudição e ordem simbólica. Coimbra produzia, arquitetonicamente, um certo modo de ver e de sentir o direito. Esse *ethos*, sedimentado ao longo de séculos, atravessou o Atlântico e influenciou decisivamente as primeiras faculdades brasileiras, especialmente o Largo de São Francisco, em São Paulo, e a Faculdade de Direito do Recife, cujas estruturas arquitetônicas, rituais acadêmicos e práticas pedagógicas reproduzem, reinterpretam e tropicalizam a herança coimbrã, reiterando a centralidade da estética na formação jurídica.

Da solenidade barroca e ritualística de Coimbra, avança-se, no século XX, para Lisboa, onde o ensino jurídico se reinscreve numa arquitetura moderna e num programa artístico integrado, revelando uma outra forma de produzir sensibilidade constitucional e de compreender a arte como dispositivo formativo. A criação da Universidade de Lisboa em 1911, momento-chave da reorganização do ensino superior português, introduz um novo paradigma institucional que dialoga com as exigências republicanas de modernidade, laicidade e renovação cultural. A Faculdade de Direito, inicialmente instalada no Palácio Valmor, no Campo dos Mártires da Pátria, transfere-se em 1957 para o edifício atual da Cidade Universitária, concebido por Porfírio Pardal Monteiro em estreita articulação com o conjunto arquitetônico da Reitoria e da Faculdade de Letras[701]. Essa deslocação não representa simples migração espacial: significa a inscrição do direito num urbanismo universitário pensado como *cidade do saber*, em que a arquitetura, as artes plásticas e o espaço público operam conjuntamente na formação das subjetividades jurídicas.

O edifício da Faculdade de Direito de Lisboa foi concebido, desde a origem, como uma verdadeira *obra total*, na qual arquitetura e artes visuais se entrelaçam de

[701] BARBAS HOMEM, António Pedro. **Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa:** Memória, Espaço e Arte. Lisboa: FDUL, 2012.

modo orgânico. A fachada, marcada por um pórtico retangular em mármore de grande impacto visual, é enriquecida por pinturas, relevos e elementos gráficos de José de Almada Negreiros, um dos nomes centrais da modernidade artística portuguesa. O interior reúne painéis cerâmicos, tapeçarias, esculturas e elementos decorativos de autores como Lino António, compondo uma ambiência em que o estudante é constantemente convocado a dialogar com símbolos da história do direito, da cultura portuguesa e da própria instituição universitária[702]. Nada ali é meramente ornamental: o percurso visual que se inicia no exterior e se prolonga pelos átrios, corredores, escadarias e salas de aula foi desenhado como experiência estética contínua, que acompanha o estudante no quotidiano e produz, pela repetição sensível, uma forma específica de formar e de sentir a cultura jurídica.

Particularmente significativo é o átrio conhecido como “Passos Perdidos”, onde se encontra um painel cerâmico monumental que evoca a ancestralidade e a memória da instituição[703]. Mais do que zona de circulação, esse espaço funciona como lugar de encontro, de espera e, sobretudo, de pedagogia silenciosa: as figuras, cenas e símbolos ali inscritos produzem uma narrativa visual da tradição acadêmica e jurídica que antecede cada aula, cada exame, cada defesa. A arquitetura e a arte, nesse contexto, não apenas enquadram o ensino jurídico, elas constituem um dispositivo de socialização epistêmica. Ao atravessarem repetidamente esses espaços, estudantes internalizam uma imagem particular do que é “ser jurista”, do que significa pertencer a uma comunidade interpretativa da Constituição e do direito.

A recente classificação do conjunto Reitoria–Direito–Letras como monumento de interesse nacional reforça essa dimensão de património histórico-cultural e sublinha o reconhecimento de que a formação universitária lisboeta é inseparável do seu enquadramento arquitetônico e artístico. Para os propósitos deste trabalho, tal reconhecimento é decisivo: indica que a FDUL não é simples cenário ou infraestrutura, mas agente ativo na construção de uma cultura constitucional. Painéis, esculturas, proporções espaciais, jogos de luz e simetria compõem uma gramática visual que dialoga diretamente com valores estruturantes do Estado de direito: racionalidade institucional, publicidade, memória, universalidade, dignidade. A arte, assim, não

[702] *Id.*
[703] *Id.*

apenas acompanha o ensino jurídico; ela o funda e o orienta, atuando dentro e fora das salas de aula, nos corredores, nos átrios e nas fachadas, como linguagem formativa. Lisboa constitui, portanto, um dos exemplos mais eloquentes dessa pedagogia estética incorporada à materialidade da instituição e integrada à própria experiência de se tornar jurista.

A criação dos cursos jurídicos no Brasil, em 1827, inaugura não apenas um sistema de formação de bacharéis, mas um modelo universitário que compreendia a arte como parte inseparável da educação jurídica. Inspiradas nos estatutos e no *ethos* coimbrão – e, mais tarde, permeadas também pela estética republicana e modernista que circulava entre Portugal e Brasil – as faculdades de São Paulo e Recife tornaram-se verdadeiros centros irradiadores da vida cultural brasileira. Nessas instituições, o estudante de direito não se limitava à aprendizagem técnica do ordenamento: era leitor de poesia, participante de saraus, escritor de crônicas, polemista, ensaísta político, dramaturgo e, frequentemente, músico ou declamador. A convivência com a arte não era episódio lateral, mas elemento estruturante da formação: educava o olhar, apurava a sensibilidade e dava ao futuro jurista uma compreensão ampliada da vida pública, das emoções coletivas e dos conflitos sociais que o direito pretendia regular.

A Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, em São Paulo, constitui talvez o exemplo mais emblemático dessa confluência entre direito e arte. O velho convento franciscano, transformado em escola de direito, converteu-se em laboratório literário e cultural onde floresceu parte significativa do movimento romântico brasileiro. Poetas como Castro Alves, Álvares de Azevedo e Bernardo Guimarães encontraram ali não apenas espaço de formação intelectual, mas ambiente estético que moldou suas obras. A vida acadêmica mesclava-se às tertúlias literárias, aos discursos improvisados no pátio interno, às récitas poéticas, aos rituais estudantis que uniam solenidade jurídica e teatralidade artística. O célebre “pátio das arcadas” funcionava como espaço performativo por excelência: ali se construíam narrativas, imagens e sensibilidades que passaram a integrar a identidade do jurista brasileiro. As Arcadas eram, antes de tudo, palco – um espaço no qual se apreendia a retórica como arte, a palavra como força pública e a literatura como lente crítica de interpretação da vida social.

No Recife, desenvolveu-se outra vertente igualmente vigorosa de integração entre estética e formação jurídica. A escola pernambucana, marcada pela figura de Tobias Barreto e pela chamada Escola do Recife, incorporava filosofia, literatura, crítica musical, estudos filológicos e debates estéticos como dimensões necessárias da erudição jurídica. A produção poética, a escrita de ensaios, a participação em jornais estudantis e a circulação de ideias de cunho filosófico-literário não eram vistas como atividades paralelas: constituíam parte do *ethos* formativo. A Escola do Recife compreendia que a sensibilidade estética afinava a capacidade hermenêutica e ampliava o horizonte crítico do jurista, permitindo-lhe compreender fenômenos sociais que escapavam ao estritamente normativo. Assim, consolidou-se um modelo humanista de direito, no qual arte e cultura operavam como fontes de conhecimento e como matrizes de sensibilidade social.

Essa integração entre arte e formação jurídica, porém, não se restringiu ao domínio literário. A teatralidade, tanto nos rituais acadêmicos quanto nas apresentações públicas, desempenhava papel decisivo na constituição da identidade do jurista. A prova oral era performance; a sustentação era espetáculo; a argumentação era cena marcada por ritmo, entonação, presença corporal e escolha calculada de figuras retóricas. Os espaços institucionais reforçavam essa dimensão estética: salões, tribunas, púlpitos, auditórios e galerias eram arquitetados como palcos jurídicos, concebidos para tornar a palavra visível, audível e compartilhável. O aprendizado jurídico envolvia técnicas de voz, domínio da corporalidade e capacidade de produzir efeitos interpretativos no público. A arte – sobretudo a arte da palavra e a arte da presença – era, portanto, elemento fundacional de um modo brasileiro de compreender a prática jurídica como experiência pública, estética e social.

A arte visual sempre integrou a iconografia constitutiva das instituições jurídicas luso-brasileiras. Retratos de juristas, brasões, esculturas, vitrais, afrescos, pinturas murais e arquiteturas neoclássicas funcionavam como dispositivos de comunicação de valores políticos e constitucionais. Esses elementos não eram decorativos: constituíam gramáticas visuais por meio das quais se ensinavam, silenciosamente, noções de autoridade, legitimidade, tradição e responsabilidade pública. Como afirma Peter Häberle, toda comunidade jurídica constrói e interpreta a sua Constituição também através das imagens que produz e que a cercam, imagens que estruturam o

horizonte simbólico a partir do qual os intérpretes percebem o mundo jurídico[704]. As escolas de direito luso-brasileiras sempre compreenderam esse fenômeno de forma intuitiva: a estética institucional moldava a experiência do estudante e formava uma sensibilidade jurídica específica, fundada na ritualidade, na solenidade e na performatividade do espaço.

No entanto, ao longo do século XX, com o avanço do positivismo jurídico, das metodologias tecnicistas e do formalismo dogmático, essa presença constitutiva da arte foi sendo progressivamente marginalizada. A formação jurídica passou a privilegiar esquemas normativos, técnicas de subsunção, memorização de códigos e exercícios repetitivos, reduzindo o direito a matriz lógico-instrumental e esvaziando o caráter humanista e estético que historicamente constituía as faculdades de direito. O silenciamento dessa tradição implicou a formação de juristas tecnicamente habilidosos, mas epistemologicamente empobrecidos – profissionais capazes de operar normas, mas muitas vezes incapazes de compreender a complexidade sensível, simbólica, imaginária e narrativa que atravessa a vida jurídica. Ao perder contato com a arte, grande parte da educação jurídica perdeu também a capacidade de formar sujeitos atentos à dimensão humana do conflito e aos sentidos constitucionais que emergem das experiências de vida.

Retomar a presença da arte no ensino jurídico, portanto, não constitui gesto de inovação superficial, mas movimento de retorno às raízes da própria formação universitária luso-brasileira. É recuperação de um elemento estruturante da gênese das escolas de direito, que sempre conceberam a cultura, a estética e a sensibilidade como dimensões indissociáveis da formação do jurista. A arte – seja na literatura, na retórica, na arquitetura, na música, na performance ou na iconografia – produz modos de ver, de sentir e de interpretar o mundo, e esses modos constituem a base a partir da qual o jurista compreende a dignidade humana, reconhece conflitos sociais, identifica injustiças e imagina alternativas normativas.

Revisitar essa história permite reconhecer que o direito, desde sua origem universitária, é prática intrinsecamente estética: é linguagem que mobiliza imagens,

---

[704] HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica constitucional:** a sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e “procedimental” da Constituição. Tradução de Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997.

metáforas, narrativas, ritmos; é presença que se exerce em espaços carregados de memória e simbolismo; é performance interpretativa realizada diante de públicos. Recuperar essa dimensão estética significa, portanto, reafirmar uma concepção de educação jurídica que não apenas transmite normas, mas forma consciências; que não apenas explica sistemas, mas cultiva sensibilidades; que não apenas aplica o direito, mas constrói o constitucionalismo vivo, plural, dialógico e comprometido com a dignidade humana. Nesse sentido, reintegrar a arte ao ensino jurídico é reencontrar a própria vocação humanista do direito e restaurar a amplitude epistêmica necessária à formação de juristas capazes de imaginar, interpretar e transformar o mundo social.

4.2.5 Movimentos artísticos e seu reflexo na formação dos juristas

A formação dos juristas, tal como se consolidou no espaço luso-brasileiro, não pode ser compreendida à margem dos grandes movimentos artísticos que atravessaram a história ocidental. Cada período estético configurou um determinado modo de perceber o humano, narrar o conflito, organizar o espaço e representar a autoridade; por isso, cada estética corresponde também a um regime de sensibilidade[705] que impacta diretamente a cultura jurídica, a forma do direito e o modo como se educam aqueles que o interpretam e aplicam. Em outras palavras, a história dos movimentos artísticos é, também, uma história subterrânea da formação jurídica: uma história das sensibilidades que sustentam, aprofundam ou tensionam o constitucionalismo e a própria ideia de dignidade humana.

No Renascimento, a centralidade conferida ao ser humano e à redescoberta das fontes clássicas produziu uma inflexão decisiva no modo de compreender o direito e a sua função na vida pública[706]. A emergência de uma estética fundada na proporção, na perspectiva e na racionalidade formal teve efeitos que ultrapassaram o campo das artes visuais, atingindo a organização dos saberes e a própria definição

[705] *Cf.* ARGAN, Giulio Carlo. **História da arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998; ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992; BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008; GOMBRICH, Ernst. **A história da arte.** 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013; HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

[706] GARIN, Eugenio. **Ciência e vida civil no Renascimento italiano.** São Paulo: Editora Unesp, 1996.

do que significa educar[707]. A recuperação de Aristóteles, Cícero[708], Quintiliano[709] e dos moralistas latinos reforçou a importância da retórica, da filologia e da história como instrumentos de interpretação, enquanto a pintura e a arquitetura renascentistas – com sua insistência no corpo humano, na cidade ordenada e no espaço público racionalmente distribuído – projetavam uma imagem de mundo na qual a pessoa se tornava medida e referência[710]. No plano jurídico, esse horizonte alimentou concepções que valorizavam a agência, a responsabilidade e a capacidade racional do sujeito, preparando o terreno para as futuras formulações jusnaturalistas e para as teorias modernas de direitos[711]. Ao circular nesse imaginário, o estudante de direito foi sendo formado como intérprete capaz de articular tradição e razão, texto e contexto, norma e experiência – e não como mero repetidor de fórmulas.

O Barroco, por sua vez, introduziu um regime de sensibilidade marcado pela dramaticidade, pela ambiguidade e pelo excesso. A estética barroca, com seus contrastes intensos, seus jogos de luz e sombra, suas arquiteturas envolventes e seus espaços saturados de símbolos, espelha uma percepção do mundo na qual estabilidade e crise, ordem e conflito, se entrelaçam permanentemente[712]. Em contextos como o da Universidade de Coimbra, onde a Biblioteca Joanina e os espaços universitários coimbrões constituem exemplos emblemáticos dessa estética, o estudante de direito era formado em ambientes que o confrontavam com a experiência do grandioso, do trágico, do contingente[713]. Essa pedagogia barroca da monumentalidade ensinava que o saber jurídico se desenvolve numa cena dramatizada, em permanente tensão entre poder, fé, moralidade e racionalidade. Ao mesmo tempo, o Barroco reforçou a importância da oralidade e da performance: sermões, *disputationes*, defesas públicas e cerimônias solenes eram experiências estéticas que treinavam o jurista para a presença, para a encenação argumentativa e

---

[707] PANOFSKY, Erwin. **Renascimento e renascimentos na arte ocidental.** Lisboa: Edições 70, 1991.
[708] CÍCERO. **Do orador.** São Paulo: Cultrix, 2017.
[709] QUINTILIANO. **Instituições oratórias.** São Paulo: Edipro, 2021.
[710] PESSOA, Fernando. **A educação do espírito.** Lisboa: Ática, 1999.
[711] BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes:** sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
[712] ALVES, Hélio. **Retórica e humanismo em Portugal**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015; BICALHO, Maria Fernanda; FERLINI, Vera (orgs.). **O Barroco e o mundo ibérico.** São Paulo: Alameda, 2003; HANSEN, João Adolfo. **A sátira e o engenho:** arte e critica na literatura do século XVII. São Paulo: Companhia das Letras, 2011; LOURENÇO, Eduardo. **O labirinto da saudade**. Lisboa: Dom Quixote, 2014
[713] ALMEIDA, Custódio. **A Biblioteca Joanina e a sua iconografia.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

para a construção de efeitos de sentido por meio da palavra. Essa matriz performativa atravessou o Atlântico e encontrou eco nas primeiras faculdades de direito brasileiras, nas quais o exercício da oratória, da declamação e dos rituais acadêmicos se tornou componente central da formação.

Com o Iluminismo e a difusão das ideias racionalistas no século XVIII, o projeto universitário, especialmente em Coimbra, reorganiza-se a partir de uma outra gramática estética e epistemológica. As reformas pombalinas de 1772, ao laicizarem e racionalizarem a universidade, inscrevem o ensino jurídico no âmbito das "ciências morais e políticas", enfatizando a função pública do saber e a necessidade de formar quadros capazes de servir ao Estado moderno[714]. A estética iluminista – mais sóbria, mais clara, mais orientada à funcionalidade – repercute na arquitetura, na organização dos espaços e na configuração dos currículos: busca-se a ordem, a simetria, a clareza, tanto na construção dos edifícios quanto na exposição dos conteúdos[715]. Não se trata, contudo, de um abandono da arte, mas de sua reorientação: a arte iluminista é convocada a produzir um imaginário de racionalidade, civilidade e cidadania. O jurista passa a ser pensado como *homem público*, sujeito da esfera do debate racional, que se move entre parlamentos, tribunais e universidades. Nesse contexto, a formação jurídica incorpora o ideal de uma razão discursiva, que se expressa em estilos argumentativos que prezam pela linearidade, pela estrutura lógica e pela publicização dos fundamentos das decisões. A sensibilidade iluminista, assim, contribui para a consolidação de um tipo de jurista que se vê como intérprete racional de um projeto constitucional e que reconhece, ao menos em teoria, o valor do espaço público e da deliberação.

No século XIX, o Romantismo introduz um deslocamento decisivo, sobretudo no contexto brasileiro. Nas faculdades de direito de São Paulo (Largo de São Francisco)[716] e Recife, o romantismo não foi apenas movimento literário: tornou-se *ethos* formativo e matriz de sensibilidade jurídica. Nas Arcadas paulistas, a

[714] MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal:** paradoxo do Iluminismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996; MONTEIRO, Nuno Gonçalo. **D. José:** na sombra do marquês de Pombal. Lisboa: Temas e Debates, 2008; MATTOSO, José (dir.). **História de Portugal** – O Antigo Regime. Lisboa: Círculo de Leitores, 1993.
[715] VENTURI, Franco. **Iluminismo**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
[716] LOPES, Raimundo. **A Academia de São Paulo e o romantismo brasileiro**. São Paulo: Edusp, 1998.

convivência de estudantes com a poesia de Castro Alves, Álvares de Azevedo[717], Bernardo Guimarães e outros revela uma cultura jurídica na qual a palavra não se restringe à técnica processual, mas se abre à imaginação, à emoção e à crítica social. O jurista é, simultaneamente, poeta, tribuno, cronista político, intelectual público[718]. A estética romântica, ao valorizar a subjetividade, o sofrimento, a liberdade e a insurgência, oferece linguagem para tematizar a escravidão, a desigualdade, a injustiça e os dilemas de um país que busca definir-se como nação. Em Recife, a tradição que culmina na chamada Escola do Recife, com Tobias Barreto[719] e seus contemporâneos, articula romantismo, crítica filosófica, preocupação científica e forte dimensão estética, produzindo um modelo de jurista-intelectual que pensa o direito a partir da cultura, da literatura, da filosofia e da música. Esse romantismo jurídico brasileiro forma uma geração de operadores do direito que reconhecem a força política da linguagem, a importância da poesia como denúncia e a centralidade da imaginação na construção de horizontes normativos – elementos que ressoam diretamente em uma compreensão mais rica do princípio da dignidade humana e da própria ideia de constitucionalismo[720].

A transição para o Realismo e o Naturalismo, na segunda metade do século XIX, adiciona outra camada à formação dos juristas. A literatura realista-naturalista, ao enfatizar a observação empírica, a crítica das instituições, a descrição minuciosa das condições materiais de vida, desloca o olhar do ideal para o concreto, do sublime para o cotidiano[721]. O direito passa a ser visto, com mais clareza, como prática situada em sociedades marcadas por desigualdades estruturais, por relações de classe, por opressões racializadas e por assimetrias de gênero. Na formação jurídica, o contato com obras que expõem a miséria, a violência doméstica, o racismo, o patriarcado e a hipocrisia moral obriga o jurista em formação a confrontar o fosso entre a promessa normativa e a realidade vivida. Em termos pedagógicos, isso significa que a arte realista contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o

[717] BARBOSA, João Alexandre. **A poesia de Álvares de Azevedo**. São Paulo: Edusp, 2000.
[718] CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira.** Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2012.
[719] CAVALCANTI, Sávio. **Tobias Barreto e a Escola do Recife**. Recife: EdUFPE, 2008.
[720] LOURENÇO, Eduardo. **Fernando Pessoa revisitado**. Lisboa: Gradiva, 2014; SODRÉ, Nelson Werneck (org.). **História da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
[721] ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Rio de Janeiro: Garnier, 1998; EÇA DE QUEIRÓS, José Maria. **Os Maias**. Lisboa: Relógio d'Água, 2008; LUKÁCS, Georg. **O romance histórico.** São Paulo: Boitempo, 2011; QUEIRÓS, José Maria de. **A correspondência de Fradique Mendes.** Lisboa: Relógio d'Água, 2007.

funcionamento concreto das instituições, tornando mais evidente a necessidade de interpretar a Constituição e as leis à luz das condições materiais de existência, sob pena de reduzir o direito a uma gramática formal desvinculada da vida. Esse movimento prepara, em grande medida, as leituras sociológicas do direito e reforça, no século XX, uma demanda por formação jurídica atenta às ciências sociais e às lutas por reconhecimento.

O Modernismo, tanto em Portugal quanto no Brasil, opera uma virada ainda mais profunda, ao introduzir a fragmentação, a polifonia, a ironia e o experimentalismo como características centrais da experiência estética. Autores como Fernando Pessoa[722] e Almada Negreiros[723], em Portugal, e Mário de Andrade[724], Oswald de Andrade[725], Tarsila do Amaral e tantos outros, no Brasil, desestabilizam narrativas lineares, questionam cânones, misturam linguagens e rompem com modelos identitários fixos. No campo arquitetônico, a Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa[726], integrada ao conjunto da Cidade Universitária projetado por Pardal Monteiro[727], constitui expressão paradigmática dessa sensibilidade: um edifício moderno, de linhas depuradas, articulado a um programa artístico que inclui painéis, esculturas e elementos plásticos concebidos como parte da experiência formativa. Esse modernismo arquitetônico e plástico reconfigura o modo como os estudantes de direito experienciam o espaço institucional: já não se trata apenas de monumentalidade barroca ou de sobriedade iluminista, mas de uma modernidade que tenta articular tradição e ruptura, Estado e vanguarda, racionalidade e experimentação.

No Brasil, a presença do modernismo nas faculdades de direito manifesta-se tanto na circulação de textos e debates quanto na própria atuação de juristas que dialogam com a literatura, a crítica de arte e a reflexão sobre identidade nacional. A estética modernista, ao enfatizar a incompletude, a multiplicidade de vozes e a crítica às hierarquias simbólicas, oferece ao direito ferramentas para pensar a pluralidade

---

[722] PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego.** Lisboa: Assírio & Alvim, 2010.
[723] NEGREIROS, Almada. **Obras completas.** Lisboa: Assírio & Alvim, 2015.
[724] ANDRADE, Mário de. **Pauliceia desvairada.** São Paulo: Martins, 2017.
[725] ANDRADE, Oswald de. **Manifesto antropófago.** São Paulo: Globo, 1990.
[726] TEIXEIRA, Nuno. **Arquitetura moderna da Cidade Universitária de Lisboa**. Lisboa: UA Editora, 2014.
[727] PARDAL MONTEIRO, Porfírio. **Obra arquitetônica** (catálogos e estudos críticos). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

cultural, a heterogeneidade social e a necessidade de reconhecer sujeitos que haviam sido sistematicamente silenciados. Em termos de formação, isso significa educar o jurista para lidar com contradições, ambiguidades e conflitos de memória, exigindo dele competências interpretativas mais sofisticadas e maior abertura à diferença.

Por fim, as estéticas contemporâneas – que incluem arte conceitual, performática, de intervenção urbana, bem como produções de matriz feminista, negra, indígena, queer e decolonial – introduzem na formação jurídica uma série de desafios e possibilidades. Essas expressões artísticas, ao problematizarem o racismo estrutural, a violência de Estado, o genocídio da juventude negra, a destruição ambiental, a marginalização de corpos dissidentes e o apagamento de memórias coletivas, colocam o direito diante de sua própria implicação em estruturas de opressão[728]. A arte contemporânea, nesse sentido, não é apenas objeto de fruição: é crítica, denúncia, contradiscurso, contra-imagem. Ela desvela aquilo que o discurso jurídico muitas vezes naturaliza ou invisibiliza e força o jurista em formação a confrontar o caráter situado, seletivo e, por vezes, violento de certas práticas institucionais.

Quando o ensino jurídico se abre a essas estéticas – por meio de filmes, performances, exposições, obras literárias e intervenções urbanas –, ele forma sujeitos capazes de reconhecer que a dignidade humana não é apenas categoria abstrata, mas experiência encarnada em corpos vulneráveis, territórios ameaçados e vidas marcadas pela desigualdade. A arte contemporânea ensina que o constitucionalismo, se quiser ser efetivamente dialógico, precisa ouvir vozes que não cabem nas formas tradicionais do discurso jurídico; precisa ver imagens que o desconcertam; precisa acolher narrativas que desorganizam hierarquias consolidadas de saber e poder. Para a formação dos juristas, isso implica deslocar-se de uma epistemologia centrada exclusivamente na norma para uma epistemologia sensível à

[728] ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La frontera.** San Francisco: Aunt Lute Books, 2012; BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998; DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016; ESCOBAR, Arturo. **Sentir-pensar com a Terra.** São Paulo: Elefante, 2015; FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.; MBEMBE, Achille. **Política da inimizade.** São Paulo: n-1 edições, 2017; QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In:* SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010; SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2000; SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

experiência, à memória e à imaginação política, algo que a arte, em sua pluralidade, torna possível de maneira singular.

Desse modo, ao percorrer o Renascimento, o Barroco, o Iluminismo, o Romantismo, o Realismo/Naturalismo, o Modernismo e as estéticas contemporâneas, percebe-se que a formação dos juristas sempre foi, ainda que nem sempre reconhecida, uma formação atravessada por regimes de sensibilidade. Cada movimento artístico deixou marcas no modo como o direito é percebido, ensinado e praticado; cada estética constituiu, à sua maneira, um laboratório de imaginação jurídica. Reconhecer isso significa afirmar que o ensino jurídico não pode reduzir-se a um treinamento técnico descolado da cultura. Ao contrário, formar juristas à altura de um constitucionalismo dialógico e comprometido com a dignidade humana supõe reintegrar à educação jurídica a densidade estética dos movimentos artísticos, compreendendo-os como parte essencial da base epistemológica que sustenta, problematiza e reinventa o próprio direito[729].

A trajetória percorrida ao longo deste capítulo evidencia que a arte, compreendida simultaneamente como direito fundamental, manifestação da dignidade humana e ferramenta de formação sensível, constitui elemento estruturante da educação jurídica e do próprio constitucionalismo democrático. Longe de representar um adorno periférico, a arte emerge como dimensão constitutiva da experiência humana e, por isso mesmo, como matriz epistemológica indispensável ao ensino do direito. Ao revisitar o debate sobre as necessidades humanas fundamentais, demonstrou-se que a arte – enquanto expressão simbólica, linguagem de mundo e modo de autorreconhecimento – integra o conjunto de condições que permite às pessoas desenvolverem plenamente sua humanidade, dialogar com sua historicidade e participar criticamente da vida social.

Nesse contexto, a arte configura-se não apenas como liberdade cultural, mas como verdadeiro mínimo existencial estético, sem o qual a dignidade não se atualiza em sua inteireza. Essa compreensão mostra-se particularmente relevante na crítica jurídica brasileira, sobretudo diante da hipertrofia argumentativa da “reserva do possível”, frequentemente utilizada como obstáculo à concretização dos direitos

[729] HÄBERLE, Peter. **A constitucionalização da imagem e da cultura**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1998.

fundamentais. A análise demonstrou que a arte, enquanto necessidade permanente, não pode ser relegada ao campo do supérfluo: ela demanda políticas públicas, reconhecimento institucional e práticas pedagógicas que a tornem efetivamente acessível, sobretudo em sociedades marcadas por desigualdades profundas e históricas formas de silenciamento cultural.

Ao avançar para a dimensão da dignidade humana, verificou-se que as expressões artísticas – literárias, visuais, musicais, performáticas, urbanas, indígenas, afrodescendentes, feministas e decoloniais – constituem não apenas testemunhos sensíveis da condição humana, mas verdadeiras tecnologias de reconhecimento recíproco. A arte torna visível o que foi invisibilizado, audível o que foi silenciado e pensável o que parecia inominável. Por isso, o diálogo entre arte e direito não é meramente ilustrativo: ele é fundacional. A dignidade não é apenas conceito jurídico abstrato; ela se encarna em narrativas, imagens e corpos que produzem, reclamam e performam o que significa ser humano em sociedades plurais. Nesse sentido, a arte constitui um dos mais potentes espaços de elaboração da dignidade, espaço que desafia o jurista a ampliar seus referenciais hermenêuticos.

Na segunda parte deste capítulo, demonstrou-se que a arte possui igualmente um papel transformador e insubstituível na educação jurídica. As teorias da experiência estética evidenciam que aprender não é apenas assimilar conteúdos, mas reorganizar percepções, reconhecer afetos, desenvolver sensibilidade moral e construir modos de estar no mundo. Assim, a arte opera como categoria epistemológica, porque forma o olhar, afina a escuta e complexifica os modos de interpretar o real – habilidades essenciais ao exercício do direito em um Estado Democrático de Direito. A educação jurídica que se pretende democrática precisa não apenas de técnicas argumentativas, mas de capacidade de imaginar o outro, de compreender vulnerabilidades, de reconhecer as feridas da história e de projetar institucionalidades que respondam à dor, à desigualdade e à exclusão.

Ao resgatar a presença histórica da arte nas primeiras escolas de direito em Portugal e no Brasil, tornou-se evidente que a dimensão estética sempre esteve no núcleo da formação jurídica: não só nos currículos, mas nos edifícios, nos rituais, na arquitetura simbólica que molda a subjetividade dos estudantes. Coimbra, Lisboa, São Paulo e Recife configuram exemplos de como a cultura universitária se estruturou por

meio de imagens, performances, discursos e espacialidades que ensinavam silenciosamente o que significava ser jurista. A arte, nesse sentido, sempre formou – mesmo quando não era reconhecida como tal.

Por fim, a análise dos movimentos artísticos – do Renascimento às estéticas contemporâneas – permitiu compreender que o jurista é produto de regimes de sensibilidade que variam ao longo da história: a racionalidade humanista, a teatralidade barroca, a luz iluminista, a subjetividade romântica, a crítica realista, a experimentação modernista e a insurgência decolonial moldaram e continuam moldando a cultura jurídica. Cada estética oferece ao jurista modos distintos de ler o mundo, interpretar conflitos e compreender o lugar da Constituição. Assim, a formação jurídica não pode prescindir da arte porque é pela arte que o jurista aprende a enfrentar ambiguidades, perceber nuances, dialogar com diferenças e agir politicamente em defesa da dignidade humana.

Desse modo, este capítulo encerra-se reafirmando que uma educação jurídica orientada pelo constitucionalismo dialógico requer, necessariamente, uma epistemologia estética da formação jurídica. Isso significa reconhecer que o direito não se sustenta apenas por argumentos formais ou técnicas interpretativas, mas por um repertório cultural, simbólico e afetivo que condiciona aquilo que se vê, aquilo que se interpreta e aquilo que se considera possível no horizonte da vida em comum. A arte, como direito fundamental, como experiência da dignidade e como tecnologia pedagógica, recoloca o jurista em contato com a complexidade do humano e, assim, devolve ao direito sua função essencial: a de ser instrumento de reconhecimento, justiça e transformação social.

A partir dessa constatação, torna-se evidente que a arte, ao ampliar a sensibilidade jurídica e oferecer novas gramáticas de compreensão do mundo, prepara o terreno para um modelo de formação que exige abertura ao diálogo, atenção à pluralidade e responsabilidade ética diante do outro. É precisamente nesse ponto que se inicia a reflexão desenvolvida no capítulo seguinte. A articulação entre direito, educação jurídica e arte conduz inevitavelmente ao reconhecimento de que a cidadania – enquanto prática interpretativa e experiência compartilhada – só se realiza plenamente quando o constitucionalismo é vivido como processo dialógico, inclusivo e sensível às múltiplas formas de expressão humana. Assim, o capítulo seguinte

aprofunda as implicações desse caminho: examina como o imperativo do constitucionalismo dialógico, informado pela dignidade humana e nutrido por práticas estéticas, pode reconfigurar a formação jurídica, tornando-a capaz de formar sujeitos que não apenas conheçam o direito, mas que participem ativamente da sua construção democrática.

PARTE IV – POR UMA FORMAÇÃO CIDADÃ:
DA DIALÓGICA ENTRE DIREITO, EDUCAÇÃO JURÍDICA E ARTE

5 O IMPERATIVO DO CONSTITUCIONALISMO DIALÓGICO NA EDUCAÇÃO JURÍDICA A PARTIR DA ARTE, DESTACANDO A DIGNIDADE HUMANA COMO FUNDAMENTO ESSENCIAL NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

A reflexão desenvolvida até este ponto da tese permitiu demonstrar que a dignidade humana, enquanto princípio estruturante das ordens constitucionais portuguesa e brasileira, não se realiza apenas no plano da normatividade abstrata, mas exige uma prática interpretativa e formativa capaz de integrar experiências, narrativas e modos de ver o mundo que escapam ao horizonte da técnica jurídica tradicional. A Constituição, concebida como obra aberta e como projeto político em permanente construção, convoca não apenas juristas, mas todos os sujeitos da comunidade política a participar da tarefa contínua de edificar o comum. Tal tarefa, para ser verdadeiramente democrática, requer um constitucionalismo dialógico, isto é, um paradigma hermenêutico e político no qual o sentido das normas fundamentais se forma no encontro entre múltiplas vozes, sensibilidades e linguagens.

É precisamente neste ponto que a educação jurídica se revela um espaço decisivo para a efetivação do projeto constitucional. Não se trata apenas de transmitir conhecimentos ou de habilitar tecnicamente futuros operadores do direito; trata-se, sobretudo, de formar sujeitos capazes de interpretar a Constituição a partir da pluralidade de experiências que compõem o tecido social e capazes de reconhecer, na alteridade, a condição essencial da própria democracia. Assim, se a dignidade humana constitui o fundamento da cidadania, então a formação jurídica deve ser repensada em chave dialógica e sensível, integrando elementos que permitam ao estudante compreender que o direito é também linguagem estética, narrativa, memória, corpo, visibilidade e experiência vivida.

Nesse sentido, torna-se indispensável expandir os parâmetros epistemológicos que tradicionalmente orientaram o ensino jurídico, questionando a centralidade da racionalidade técnico-formal que, ao privilegiar a abstração e a neutralidade, desconsiderou dimensões fundamentais do humano – afetos, imaginários, percepções, culturas, sofrimentos, resistências. A arte, aqui, não surge como adorno ou recurso didático periférico, mas como dimensão constitutiva da experiência jurídica. É por meio dela que se revelam tensões silenciadas, memórias subalternizadas e formas alternativas de compreender o mundo que desafiam os regimes tradicionais

de visibilidade e inteligibilidade jurídica. A arte, ao produzir deslocamentos perceptivos, introduz uma abertura hermenêutica que aproxima o estudante da densidade concreta da dignidade humana.

Este capítulo propõe, portanto, examinar em profundidade a convergência entre constitucionalismo dialógico, educação jurídica e arte, demonstrando como essa tríade permite repensar o próprio conceito de cidadania em contextos luso-brasileiros marcados por desigualdades históricas, disputas simbólicas e desafios contemporâneos à democracia. O objetivo não é apenas analisar a relevância dessa interface, mas indicar seus efeitos formativos e epistemológicos: a ampliação do repertório semiótico do jurista, a formação de uma consciência crítica sensível à pluralidade, a construção de um *ethos* interpretativo comprometido com o reconhecimento do outro e a criação de práticas pedagógicas capazes de catalisar a cidadania como experiência concreta, e não apenas como estatuto jurídico.

Ao longo dos itens seguintes, desenvolve-se uma análise progressiva que parte das bases filosóficas da relação entre direito e arte, passa pela consideração da linguagem jurídica como forma específica de expressão estética e narrativa, avança para uma reflexão sobre a educação jurídica em perspectiva dialógica e encontra sua dimensão aplicada na apresentação de práticas acadêmicas que integram a arte como dispositivo formativo. O capítulo culmina, então, numa síntese teórica que recoloca a dignidade humana como horizonte normativo e experiencial da cidadania, mostrando que a educação jurídica pode – e deve – constituir-se como espaço dessa reconstrução.

Mais do que um exercício teórico, o que aqui se propõe é uma mudança de paradigma: uma formação jurídica que reconheça a arte como modo de conhecer, interpretar e transformar o mundo; que assuma o diálogo como prática de reconhecimento; e que compreenda a dignidade humana como fundamento vivo da cidadania, capaz de orientar leituras mais justas, plurais e sensíveis do constitucionalismo contemporâneo. Com isso, abre-se o caminho para as discussões que se seguem e que dão corpo ao projeto desta tese.

5.1 DIMENSÕES ESTRUTURANTES NA CONFLUÊNCIA ENTRE DIREITO E ARTE: MODALIDADES DE EXPRESSÃO E DIRETRIZES FILOSÓFICAS

A reflexão acerca da relação entre direito e arte, no contexto desta tese, não se constrói a partir de uma aproximação meramente metafórica ou ilustrativa. O que se propõe é reconhecer que ambos se estruturam como formas específicas de organizar a experiência humana, de atribuir sentido ao mundo e de produzir coordenadas simbólicas que orientam o agir dos sujeitos. Tanto o direito quanto a arte operam no campo do sensível – ainda que por caminhos aparentemente divergentes – e produzem efeitos normativos, éticos e políticos que repercutem na constituição da cidadania. Dessa forma, compreender a confluência entre essas duas dimensões é compreender, simultaneamente, a estrutura profunda da própria formação jurídica e o papel que ela desempenha na construção democrática do comum.

O direito, enquanto linguagem normativa, tem por objetivo ordenar relações sociais, estabilizar expectativas, reconhecer direitos e proteger a dignidade humana. A arte, por outro lado, é linguagem de abertura, desvelamento e inquietação; ela expõe conflitos, amplia sensibilidades, desterritorializa certezas. Entretanto, essa aparente oposição encobre um vínculo estrutural: ambos são modos de figurar o humano. Ambos trabalham com narrativas, símbolos, representações, performances, gestos e hermenêuticas que mobilizam modos de ver, de sentir e de interpretar. Em outros termos: não há direito sem imaginação normativa, assim como não há arte sem algum tipo de norma estética que organize a experiência sensível. É nesse cruzamento – nesse entrelugar filosófico – que se revelam as dimensões estruturantes da interface entre direito e arte.

Essa confluência ganha densidade adicional quando analisada sob o prisma contemporâneo da cidadania e da dignidade humana. A dignidade, enquanto fundamento constitucional, é antes de tudo uma categoria perceptiva: exige ver o outro, reconhecê-lo, acolher sua presença e sua voz. Esse processo não é puramente racional, mas atravessa camadas afetivas, culturais, sensoriais e simbólicas que historicamente escaparam ao campo jurídico. A arte, como linguagem que reorganiza a percepção, atua justamente nesse espaço: ela reconfigura aquilo que Rancière denomina de “regime estético da política”, isto é, a distribuição do visível e do invisível que define quem pode ser reconhecido na esfera pública. Assim, integrar a arte à

análise jurídica não é transformar o direito em estética, mas ampliar sua capacidade de reconhecer o humano em sua plenitude.

Nessa perspectiva, torna-se possível afirmar que o direito não opera apenas como técnica, mas como forma de expressão humana profundamente vinculada ao imaginário social. A obra jurídica – seja norma, decisão, precedente ou doutrina – é também uma obra de linguagem, dotada de estética própria, capaz de organizar expectativas e produzir sentidos. Gadamer, ao refletir sobre a natureza hermenêutica da compreensão humana, demonstra que todo ato interpretativo é, em alguma medida, participação em uma obra. Ler um texto jurídico, portanto, não é apenas decifrá-lo, mas atualizar um horizonte de sentido compartilhado, tal como ocorre na leitura de um poema, na recepção de uma pintura ou na escuta de uma peça musical. A hermenêutica, nesse contexto, é encontro: encontro entre mundos, entre temporalidades, entre experiências que se iluminam mutuamente.

Dessa forma, ao investigar a confluência entre direito e arte, este item parte de um pressuposto fundamental: não se trata de inserir a arte no direito como adereço, mas de reconhecer que o direito sempre foi, de algum modo, arte – arte da palavra, da interpretação, da visibilidade e da construção do comum. A diferença é que esse reconhecimento foi historicamente suprimido pelo modelo técnico-formal de ensino jurídico, que privilegiou a abstração em detrimento da experiência, a neutralidade em detrimento da sensibilidade, a regra em detrimento do sentido. Recuperar a dimensão estética do direito é recuperar, ao mesmo tempo, sua dimensão humana.

Ao analisar as modalidades pelas quais direito e arte se encontram, torna-se evidente que ambos compartilham uma característica fundamental: a capacidade de produzir mundos. O direito produz mundos normativos, isto é, modos de coexistência possíveis, institui expectativas legítimas e define parâmetros de reconhecimento entre sujeitos. A arte, por sua vez, produz mundos sensíveis, modos de imaginar e figurar o real, abrindo fendas no que parecia estável e revelando camadas soterradas da experiência humana. Em ambos os casos, trata-se de práticas de criação coletiva que organizam percepções, afetos e imaginários. A cidadania emerge precisamente dessa interseção: ela é, ao mesmo tempo, forma jurídica e experiência estética, estatuto e sentimento de pertença.

Essa dupla produção de mundos ilumina uma diretriz filosófica essencial para compreender o papel da arte na formação jurídica: tanto o direito quanto a arte requerem hermenêuticas próprias, mas essas hermenêuticas se alimentam mutuamente. A interpretação jurídica não se limita ao texto normativo; ela envolve, como sublinhou Dworkin, a construção contínua de uma narrativa coerente sobre a vida comum. Do mesmo modo, a interpretação estética não se esgota na fruição do objeto artístico; ela convoca o intérprete a participar da criação de sentido, atualizando a obra em cada encontro. Ambas as práticas exigem abertura, imaginação e responsabilidade interpretativa – dimensões que são frequentemente eclipsadas nos modelos tradicionais de ensino jurídico, mas que a arte tem a potência de reativar.

Além disso, a estética introduz no direito algo que a técnica sozinha não pode produzir: a possibilidade de estranhamento. O estranhamento é um dos motores mais poderosos da formação crítica, pois desloca o olhar para zonas de desconforto, desarruma percepções naturalizadas e permite que aquilo que antes se apresentava como evidente seja interrogado. Ao confrontar estudantes com obras literárias, visuais, performáticas ou musicais que tratam de injustiças, desigualdades, violências e resistências, cria-se um campo para a problematização do próprio imaginário jurídico. O direito deixa de ser visto como sistema neutro e passa a ser percebido como fenômeno marcado por contingências históricas, disputas políticas e escolhas interpretativas que produzem efeitos reais sobre vidas concretas.

Essa dimensão crítica é inseparável da dignidade humana. A dignidade, enquanto fundamento constitucional, exige que o direito reconheça o outro não apenas como portador abstrato de direitos, mas como sujeito de experiência. A arte, ao dar forma sensível a mundos invisibilizados, torna possível esse reconhecimento. Em sociedades como a brasileira e a portuguesa, atravessadas por assimetrias históricas, por memórias traumáticas e por desigualdades persistentes, a capacidade de ver o outro – de reconhecê-lo em sua vulnerabilidade e potência – é elemento central da construção da cidadania. Por isso, a arte adquire papel epistêmico: ela ensina a ver, a sentir e a imaginar, e essas operações são imprescindíveis para interpretar a Constituição com responsabilidade democrática.

Outro elemento estruturante dessa confluência é a percepção de que o direito não opera apenas por conceitos abstratos, mas também por formas simbólicas.

Símbolos jurídicos – como a balança, a toga, o martelo, os edifícios de justiça – compõem uma iconografia que molda o imaginário social sobre autoridade, ordem e legitimidade. Esses símbolos são, em si, produtos estéticos. Entretanto, sua historicidade e seus limites raramente são questionados no âmbito do ensino jurídico. Quando a arte entra em cena, ela tensiona essa iconografia e propõe outras formas de figurar o justo, o comum e o humano. Ela revela que a justiça não é apenas instituição, mas também imagem; não é apenas procedimento, mas também narrativa; não é apenas estrutura, mas também sensibilidade.

Por isso, compreender as modalidades de expressão que estruturam o encontro entre direito e arte implica reconhecer que a formação jurídica deve desenvolver, para além da técnica, um repertório estético-crítico capaz de analisar, produzir e interpretar essas formas simbólicas. Este repertório amplia o campo de visão do jurista e o capacita a habitar um mundo constitucional complexo, no qual conflitos não são resolvidos apenas por argumentos lógicos, mas também por disputas de sentido, visibilidade e memória.

A compreensão profunda das dimensões estruturantes da relação entre direito e arte exige reconhecer que ambas as esferas partilham uma característica essencial: a condição de mediação. Nem o direito nem a arte oferecem o real tal como é; ambos filtram, organizam e ressignificam a experiência humana, criando meios pelos quais sujeitos interpretam o mundo e se situam nele. Michel Foucault, ao explorar os modos pelos quais discursos produzem realidades, revela que não há neutralidade na construção das formas de saber: toda linguagem institui um campo de visibilidade e um regime de verdade. Isso vale para o discurso jurídico e, igualmente, para o discurso estético. A interseção entre ambos, por isso, não é acidental – é política, ética e epistemológica.

Essa função mediadora se expressa, no campo jurídico, por meio de textos normativos, decisões judiciais, doutrinas e práticas institucionais que moldam expectativas sociais. Mas o direito não se limita a textos: ele se corporifica em gestos, rituais, performances e formas de aparência que carregam uma estética própria. A audiência, o processo, a sustentação oral, a toga, a ritualização da palavra: tudo isso constitui uma mise-en-scène do poder jurídico, uma forma de teatralidade institucional que comunica autoridade e estrutura relações. Do mesmo modo, a arte não é mero

adorno: ela compõe mundos possíveis, desmonta naturalizações, intensifica percepções e cria espaços simbólicos nos quais o sujeito se vê e se reinscreve.

É nesse ponto que se torna possível identificar o que esta tese denomina dimensão expressiva compartilhada entre direito e arte. Essa dimensão não se refere apenas ao uso de linguagem, mas à capacidade de ambos de produzir regimes de inteligibilidade, isto é, formas de perceber e interpretar os conflitos humanos. O direito opera por meio de categorias – dever, culpa, responsabilidade, direito subjetivo, igualdade – que são, em si mesmas, construções imaginárias, ainda que assentadas na coerência normativa. A arte opera por metáforas, imagens, ritmos, narrativas e sensações que expandem a capacidade humana de compreender o outro. Esses dois campos não se opõem; complementam-se na tarefa de organizar o sensível e o compreensível.

Essa complementaridade é particularmente relevante quando se examina o conceito de cidadania. Na tradição liberal, a cidadania é pensada como status jurídico; na tradição republicana, como participação política; na tradição crítica, como processo de reconhecimento e inclusão. Contudo, a perspectiva estético-dialógica introduz uma ampliação epistemológica: a cidadania também é uma experiência perceptiva. É cidadão quem participa do jogo simbólico do mundo comum, quem é visto, ouvido, nomeado e reconhecido na esfera pública. A exclusão política, portanto, não é apenas ausência de direitos; é também invisibilidade, silenciamento, apagamento de narrativas. A arte, ao reabrir o campo da visibilidade, devolve cidadania onde o direito, sozinho, não consegue alcançá-la.

Esse é um ponto decisivo para o horizonte luso-brasileiro. Em Portugal e no Brasil, processos históricos de colonização, violência estatal, desigualdades regionais e hierarquias raciais produziram camadas espessas de invisibilidade social. Certos corpos, vozes e experiências foram reiteradamente alocadas fora do campo da visibilidade legítima. O direito, muitas vezes, participou dessa exclusão, seja por omissão, seja por incapacidade hermenêutica. A arte, ao contrário, tensionou esses limites: deu forma a vidas silenciadas, denunciou injustiças, reivindicou reconhecimento e criou imagens alternativas de humanidade. Incorporar essa potência na formação jurídica é, portanto, um gesto de democratização epistêmica.

Outro aspecto fundamental dessa confluência é o reconhecimento de que tanto o direito quanto a arte operam por meio de temporalidades distintas, mas igualmente relevantes. O tempo jurídico tende à estabilização: busca segurança, previsibilidade, continuidade das normas. O tempo estético, ao contrário, é aberto, disruptivo, marcado pelo inesperado e pelo acontecimento. A educação jurídica que integra a arte não visa substituir uma temporalidade pela outra, mas colocá-las em diálogo. Assim, o estudante aprende que a estabilidade normativa não pode ignorar o dinamismo das transformações sociais; aprende que decisões jurídicas carregam efeitos temporais que reverberam no futuro; aprende que a cidadania se constitui no tempo vivido e que este tempo é plural, conflitivo e incessantemente reconfigurado.

Por fim, é preciso destacar que a confluência entre direito e arte introduz na formação jurídica uma ética da interpretação. Interpretar, tanto no direito quanto na arte, é um gesto de responsabilidade diante do outro. Toda leitura jurídica implica escolhas – escolhas que incluem e excluem, que reconhecem e silenciam, que constroem certas imagens de mundo e descartam outras. A arte torna esse gesto visível: ela revela que toda interpretação é situada, que toda compreensão exige abertura e que todo encontro com o outro é atravessado por relações de poder. Assim, formar juristas capazes de interpretar é formar sujeitos capazes de responder eticamente às consequências de suas leituras.

A partir desses elementos – mediação, expressividade, temporalidade, visibilidade, ética interpretativa e reconhecimento – delineia-se o núcleo teórico que sustenta o presente item. Ele permite compreender que a relação entre direito e arte não é periférica, mas estrutural: trata-se de duas linguagens fundamentais da vida social, que, quando articuladas de modo dialógico, ampliam a capacidade do direito de efetivar a dignidade humana e fortalecem a cidadania como experiência plural e sensível.

5.2 O DIREITO COMO ARTE DA PALAVRA: INTERSEÇÃO ENTRE HUMANISMO E JUSTIÇA

A ideia de que o direito é, em sua essência, uma arte da palavra constitui um eixo fundamental para compreender sua natureza profunda e seu vínculo intrínseco com a experiência humana. A palavra jurídica – aquela que legisla, interpreta, julga, fundamenta, acusa, defende, reconhece ou silencia – nunca é neutra. Ela é sempre performativa: cria realidades, institui posições, molda subjetividades, reconhece ou apaga identidades, organiza o mundo e produz efeitos concretos sobre vidas singulares e coletivas. Assim como a palavra literária, a palavra jurídica não descreve apenas fatos; ela os constitui. Dessa forma, compreender o direito como arte da palavra é compreender que o uso da linguagem no campo jurídico é, simultaneamente, um exercício de poder e de imaginação, de técnica e de interpretação, de racionalidade e de sensibilidade.

Essa dimensão criativa e performativa da palavra jurídica se aproxima, de maneira surpreendente, da palavra poética. A poesia, como lembra Octavio Paz, não se limita a nomear o mundo: ela o reinventa. Ao deslocar significados, ao intensificar imagens, ao revelar tensões ocultas, a poesia amplia as possibilidades de existência. A palavra jurídica, embora guiada por pressupostos normativos, opera também por deslocamentos hermenêuticos: cada interpretação constitucional, cada aplicação de norma, cada decisão judicial é um gesto que reinventa o alcance dos direitos, das garantias e dos limites estatais. Assim como a metáfora poética, a interpretação jurídica mobiliza horizontes culturais, históricos e simbólicos que ultrapassam a literalidade do texto.

Desse modo, situar o direito como arte da palavra permite reaproximar o campo jurídico de seu solo humanista, lembrando que a linguagem é sempre expressão de humanidade antes de ser instrumento técnico. No humanismo jurídico clássico – que encontrou ecos tanto na tradição latina quanto na tradição luso-brasileira – a palavra era compreendida como veículo de justiça. A boa decisão era aquela que dizia corretamente o direito: não porque repetia formalidades, mas porque reconhecia, na singularidade do caso concreto, a presença da dignidade humana. A boa oratória jurídica não se mediria apenas pela retórica, mas pela capacidade de produzir justiça, de sensibilizar o ouvinte, de construir sentido comum.

Essa visão humanista foi, entretanto, gradualmente eclipsada pelo avanço do positivismo jurídico, que deslocou a atenção da palavra para a norma, do intérprete para o sistema, da sensibilidade para o procedimento. A educação jurídica tradicional reforçou esse apagamento ao priorizar a técnica normativa em detrimento da formação hermenêutica e crítica. Contudo, a crise contemporânea do ensino jurídico revela que é impossível formar juristas aptos a enfrentar os desafios constitucionais sem recuperar a dimensão humanista da palavra. A Constituição portuguesa de 1976 e a brasileira de 1988 – ambas centradas na dignidade humana – demandam intérpretes sensíveis não apenas à lógica normativa, mas também às narrativas humanas que se inscrevem nos conflitos.

Essa exigência aproxima o direito, novamente, da arte. A palavra jurídica, quando mobilizada de modo ético e dialógico, pode reconhecer sujeitos, reparar injustiças, restituir visibilidade e produzir narrativas mais justas do comum. A decisão judicial que se constrói a partir de uma hermenêutica aberta à diversidade, à história e à memória aproxima-se da palavra poética, na medida em que ambas respondem à exigência de dizer o mundo de maneira responsável. Da mesma forma, a petição inicial, o parecer, o recurso e a sustentação oral são, cada qual, formas específicas de performance discursiva – e o domínio dessas formas exige não apenas técnica, mas sensibilidade estética, textual e ética.

A educação jurídica, portanto, deve assumir como horizonte formativo a compreensão do direito como arte da palavra. Isso implica formar estudantes capazes de reconhecer que toda prática jurídica é, antes de tudo, prática discursiva; que a palavra jurídica traz consigo densidades históricas, simbólicas e políticas; que ela pode emancipar, mas também pode silenciar; que ela pode inaugurar mundos mais justos, mas também pode perpetuar injustiças se usada de modo acrítico. É nesse ponto que a interseção entre humanismo e justiça se torna evidente: a justiça não é apenas resultado de procedimentos, mas expressão de uma escolha narrativa – isto é, da forma como decidimos dizer o mundo e de quais vozes permitimos entrar nesse dizer.

Ao reinscrever o direito no horizonte da palavra e, portanto, no campo mais amplo da linguagem humana, torna-se possível perceber que sua legitimidade não decorre apenas da validade formal das normas ou da correção procedimental das

decisões, mas também da qualidade ética e estética dos discursos que o instituem e o atualizam. A forma como o direito fala dos sujeitos, nomeia os conflitos, qualifica as condutas, narra as violências e reconhece – ou não – a dignidade dos envolvidos, tudo isso participa da tessitura da justiça. A palavra jurídica, assim, não é elemento acessório da prática jurídica: é seu próprio lugar de existência.

É justamente nesse ponto que a interseção entre humanismo e justiça ganha densidade. Um humanismo jurídico renovado não se limita a proclamar valores abstratos, mas se compromete com a forma concreta pela qual esses valores são enunciados, interpretados e realizados. A dignidade humana, enquanto fundamento normativo, só se torna experiência vivida quando encontra espaço na palavra – quando é dita, ouvida, inscrita em decisões, reconhecida em sentenças, acolhida em petições, invocada em votos, protegida em pareceres. Isso significa que a justiça é também um modo de dizer, e que toda prática jurídica, em alguma medida, é prática de escrita e de fala sobre o outro.

Sob essa perspectiva, o direito, concebido como arte da palavra, exige uma formação jurídica que recuse a dicotomia entre técnica e sensibilidade. Não é possível separar a correção formal da argumentação de sua responsabilidade ética; nem é possível pensar uma decisão “justa” cuja narrativa desumanize os sujeitos envolvidos. A palavra jurídica precisa ser, ao mesmo tempo, rigorosa e sensível; precisa articular coerência lógica e abertura ao singular; precisa convocar tanto a razão quanto a imaginação moral. A educação jurídica que se limita a treinar habilidades técnico-normativas, sem problematizar a dimensão humana da linguagem, corre o risco de formar profissionais capazes de manejar conceitos, mas incapazes de compreender o impacto de suas palavras sobre as vidas que elas atingem.

Nessa linha, a arte aparece como aliada porque expõe, com força singular, a potência e o perigo da palavra. A literatura, o teatro, o cinema, a poesia e outras formas de criação artística mostram, de maneira exemplar, como as narrativas podem libertar ou aprisionar, reconhecer ou apagar, dignificar ou humilhar. Ao colocar a formação jurídica em diálogo com essas obras, torna-se possível desenvolver, nos estudantes, uma consciência mais aguda do fato de que toda palavra produz mundos, e de que, portanto, a prática jurídica é também uma responsabilidade estética: responsabilidade

de escolher como narrar, a partir de que vocabulário, com quais imagens, sobre quem e para quem.

É nesse horizonte que se inscrevem os subitens seguintes. O item 5.2.1 examinará, de modo mais específico, as relações entre retórica, argumentação e prática jurídica, mostrando como a arte da palavra se realiza na construção de argumentos, na estrutura dos discursos forenses e na maneira como o direito procura persuadir e fundamentar decisões. Em seguida, o item 5.2.2 aprofundará a dimensão narrativa da linguagem jurídica, analisando a forma como o direito conta histórias – sobre fatos, sujeitos e conflitos – e como essa capacidade narrativa pode funcionar tanto como instrumento de justiça quanto como mecanismo de apagamento. Juntos, esses desdobramentos permitem compreender, em maior detalhe, como o direito, enquanto arte da palavra, pode contribuir para uma prática jurídica humanista, comprometida com a dignidade humana e com a construção de uma cidadania plural e sensível.

5.2.1 Retórica e Argumentação no Contexto Jurídico

A compreensão de que o direito é, em sua essência, uma arte da palavra exige uma reflexão que ultrapassa a mera identificação da linguagem como instrumento técnico. A palavra jurídica não descreve simplesmente realidades: ela as constitui. Cada decisão, cada petição, cada parecer, cada voto judicial é um ato performativo que cria sentidos, institui posições e reorganiza o mundo social. Assim, pensar o direito como prática argumentativa é compreender que ele opera, fundamentalmente, na dimensão simbólica e narrativa da existência humana.

Essa percepção tem raízes profundas na tradição ocidental. Na Grécia antiga, a emergência da pólis democrática transformou a palavra no principal mecanismo de deliberação e justiça. Os sofistas já compreendiam que o logos não é transparente, mas força que modela percepções, afetos e modos de ver o mundo. Górgias considerava a palavra capaz de produzir encantamento e movimentar almas, enquanto Protágoras afirmava que toda fala se inscreve na perspectividade

humana[730]. Essa concepção antecipava uma das grandes intuições da teoria contemporânea da argumentação: não há discurso neutro. Todo discurso é situado e produtor de efeitos.

Sócrates conferiu à retórica um estatuto pedagógico e cívico: formar o orador era formar o cidadão. A capacidade de falar bem, nesse horizonte, não significava apenas eloquência, mas discernimento ético e sensibilidade política. Aristóteles, ao sistematizar a disciplina, reconhecia que a persuasão depende tanto do conteúdo racional da argumentação quanto da credibilidade do orador e da mobilização dos afetos[731]. Esse tríplice eixo – *logos*, *ethos* e *pathos* – permanece, até hoje, como uma das estruturas invisíveis da argumentação jurídica.

A partir dessas bases, torna-se claro que a prática jurídica, especialmente no campo constitucional, não pode ser reduzida à aplicação mecânica de normas. Julgar, interpretar, defender e acusar são atos discursivos. A retórica não é um acessório ornamental, mas condição de possibilidade da racionalidade jurídica. Na atividade forense, o jurista constrói versões de fatos, organiza narrativas, seleciona precedentes, mobiliza princípios e estrutura razões que se destinam a persuadir diferentes auditórios: juízes, partes, sociedade, comunidades vulneráveis ou todo o corpo político.

Perelman e Olbrechts-Tyteca, no século XX, resgatam esse eixo clássico ao argumentarem que a persuasão jurídica não se dirige a um interlocutor abstrato, mas a um “auditório universal” entendido como ideal regulativo de razoabilidade[732]. Isso significa que a legitimidade da decisão jurídica não se sustenta na autoridade formal de quem decide, mas na capacidade argumentativa de justificar razões que possam ser aceitas por qualquer pessoa em condições democráticas de diálogo. A retórica jurídica, nesse sentido, é instrumento de racionalidade pública, não de manipulação.

Entretanto, para que essa retórica cumpra seu papel democrático, é indispensável reconhecer que ela se insere em relações assimétricas de poder. Nem todos os sujeitos dispõem da mesma possibilidade de narrar suas experiências ou de

---

[730] GÓRGIAS. **Elogio de Helena**. Trad. Manuel Alexandre Júnior. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.
[731] ARISTÓTELES. **Retórica**. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
[732] PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação:** A Nova Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

serem ouvidos. A argumentação jurídica, portanto, exige uma ética da escuta e da visibilidade: a responsabilidade de não reforçar silenciamentos, estigmas ou apagamentos estruturais. É nesse ponto que a arte torna-se aliada da retórica jurídica. Obras literárias, cinematográficas, visuais e performáticas revelam, de maneira sensível, como narrativas podem excluir ou incluir, ferir ou reparar, desumanizar ou restituir dignidade.

Desse modo, compreender o lugar da retórica na prática jurídica é reconhecer que toda decisão é também um ato de composição simbólica. A forma como o jurista fala do outro – das vítimas, dos acusados, das comunidades, dos corpos vulneráveis – é parte decisiva do que chamamos justiça. A educação jurídica que desconsidera essa dimensão reduz a formação do jurista a um exercício mecânico, retirando-lhe a sensibilidade necessária para atuar em contextos complexos. A reintegração da retórica ao ensino jurídico é, portanto, tarefa indispensável para uma formação humanista e dialógica.

A partir desse panorama, torna-se possível avançar para a análise de como a tradição grega, romana e medieval moldou a argumentação jurídica – o que fundamentará as demais partes deste subitem, especialmente no diálogo com as linguagens artísticas como dispositivos de ampliação do horizonte hermenêutico.

A centralidade da palavra na prática jurídica não pode ser compreendida sem referência à genealogia discursiva que estrutura a formação intelectual do Ocidente. Depois da Grécia, onde a retórica se constituiu como fundamento da vida cívica, essa herança foi amplificada e sistematizada no período romano. Roma transformou a arte do discurso em eixo estruturante da vida pública, da educação e da própria prática forense. Cícero, grande arquiteto dessa configuração, defendia que o orador deveria unir sabedoria e eloquência, afirmando que não há discurso convincente sem uma ética que o sustente[733]. A palavra jurídica, nesse sentido, não é mera técnica, mas virtude política: exige prudência, integridade e domínio da complexidade humana.

Quintiliano, retomando e aprofundando essa tradição, insistia que o verdadeiro orador é o “homem bom, perito em dizer”. A retórica, para ele, não é instrumento de manipulação, mas disciplina de formação moral e intelectual, capaz de produzir

[733] CÍCERO. **De Oratore**. Trad. H. Rackham. Cambridge: Harvard University Press, 1942.

cidadãos aptos a deliberar com justiça[734]. Essa visão enraíza a argumentação jurídica em uma ética discursiva que ainda hoje ressoa: o discurso jurídico só é legítimo quando vinculado à responsabilidade interpretativa e ao compromisso com a verdade possível diante do caso concreto.

Essas concepções clássicas não existiram de modo isolado, mas foram incorporadas pelos modelos educacionais que moldaram o pensamento jurídico medieval e renascentista. O *Trivium* – gramática, dialética e retórica – era a base da formação intelectual europeia porque ensinava as três dimensões fundamentais da racionalidade discursiva[735]: o domínio da língua, o exercício do raciocínio e a capacidade de comunicar-se com clareza e persuasão. O futuro jurista aprendia, antes de tudo, a pensar pela palavra[736]. Não havia interpretação jurídica possível sem esse preparo, pois toda hermenêutica nasce da articulação entre linguagem e razão.

O *Quadrivium* – aritmética, geometria, música e astronomia – fornecia, por sua vez, um repertório estético-matemático que influenciava a noção medieval de ordenação do mundo[737]. A música, entendida como ciência das proporções, oferecia uma metáfora poderosa para o ideal de *ordo iuris*, compreendido como harmonia entre elementos em conflito. A jurisprudência medieval frequentemente recorria a esse vocabulário de equilíbrio, medida e proporção, sinalizando que o direito não se realiza

---

[734] QUINTILIANO. **Institutio Oratoria**. Trad. Donald A. Russell. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

[735] JOSEPH, Miriam. **O Trivium:** As artes liberais da lógica, gramática e retórica. Tradução de Edson Bini. São Paulo: É Realizações, 2012.

[736] Na tradição clássica e medieval, o termo *ars* não se referia à arte no sentido estético moderno, mas a um saber prático racional, orientado por regras, técnica e experiência, voltado à realização adequada de um fim. Nesse horizonte, o direito era compreendido como *ars boni et aequi*, isto é, como uma prática de discernimento do justo, fortemente vinculada à retórica, à ética e à formação do julgamento prudencial, conforme se observa em Cícero (*De oratore*) e Aristóteles (*Retórica*; *Ética a Nicômaco*). Essa concepção antecede a separação moderna entre ciência, técnica e arte, permitindo compreender a formação jurídica como prática cultural e formativa, fundada na linguagem, na interpretação e na experiência histórica. Tal herança permanece, ainda hoje, na organização dos currículos universitários e na própria nomenclatura acadêmica, como se evidencia na tradição das *liberal arts* e na titulação de graus como *Bachelor of Arts* e *Master of Arts*, que preservam a ideia de uma formação ampla, humanística e orientada à constituição do juízo crítico, anterior à especialização técnica. *Cf.* ARISTÓTELES. **Retórica**. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1979; CÍCERO. **De Oratore**. Trad. H. Rackham. Cambridge: Harvard University Press, 1942; GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método:** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. de Flávio Paulo Meurer. Nova rev. da trad. por Enio Paulo Giachini e Marcia Sá Cavalcante-Schuback. Petrópolis: Vozes, 2003; GILISSEN, John. **Introdução histórica ao direito.** Tradução de António Manuel Hespanha e Manuel Macaísta Malheiros. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

[737] DUKE, Thomas *et al.* **Quadrivium:** As quatro artes liberais da aritmética, geometria, música e astronomia. Tradução de Edson Furmankiewicz. São Paulo: É Realizações, 2013.

apenas na exatidão conceitual, mas na forma como essa exatidão se articula em um mundo de tensões humanas[738].

Com o Renascimento e o florescimento do humanismo jurídico, essa tradição retórico-filosófica é revitalizada. Autores como Lorenzo Valla e Erasmo de Rotterdam defendiam que o jurista deveria ser, simultaneamente, filólogo, historiador e cidadão. A interpretação jurídica exigia domínio da língua, sensibilidade à história e compreensão das nuances culturais que informam as fontes. Andrea Alciato, ao introduzir os *emblemata* como forma de ensino jurídico, unia texto e imagem, palavra e símbolo, antecipando intuitivamente a relação entre direito e estética que esta tese explora[739].

Esse percurso histórico mostra que a dissociação contemporânea entre técnica jurídica e sensibilidade retórico-estética não é característica essencial do direito, mas ruptura recente. Durante séculos, a formação jurídica entendeu que a palavra é o espaço originário no qual o direito se manifesta. O ensino jurídico moderno, ao privilegiar a técnica normativa e reduzir a argumentação a operações lógico-formais, perdeu parte dessa herança. O resultado foi a criação de uma cultura jurídica que, muitas vezes, privilegia a forma sobre a vida, a exegese sobre o sentido, e o procedimento sobre a justiça.

No constitucionalismo contemporâneo, especialmente nos contextos português e brasileiro, essa lacuna se torna problemática. Constituições que se fundamentam na dignidade humana e na centralidade dos direitos não podem ser interpretadas por um modelo empobrecido de racionalidade discursiva. Exigem intérpretes capazes de compreender o impacto simbólico da palavra, de reconhecer que toda decisão jurisdicional é narrativa pública e de assumir que a legitimidade do discurso jurídico depende de sua capacidade de dialogar com diferentes públicos, experiências e imaginários.

Nesse horizonte, a retórica recupera sua função estrutural: ela não apenas organiza argumentos, mas educa a sensibilidade democrática. Ensina a escutar, a reconhecer ambiguidades, a construir sentidos compartilháveis e a justificar escolhas

---

[738] ECO, Umberto. **Arte e Beleza na Estética Medieval**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
[739] ALCIATO, Andrea. **Emblemata.** Paris: Chrestien Wechel, 1531.

interpretativas em público. A palavra jurídica, quando exercida com responsabilidade, torna-se espaço de cidadania. É exatamente aqui que a arte entra como dispositivo epistemológico fundamental: ela recorda ao jurista que toda narrativa é escolha, que todo discurso produz efeitos de visibilidade e que toda interpretação envolve riscos e responsabilidades. A retórica jurídica, aliada à sensibilidade estética, constitui, portanto, o eixo formativo de um constitucionalismo verdadeiramente dialógico.

Assim, compreender a tradição grega, romana, medieval e renascentista não é exercício histórico, mas tarefa crítica para o presente: é reconhecer que a prática jurídica é inseparável da palavra, e que a dignidade humana só se realiza plenamente quando a linguagem que a enuncia é capaz de reconhecer a profundidade, a vulnerabilidade e a pluralidade do humano.

A tradição clássica do discurso, reelaborada pela modernidade, encontra na teoria contemporânea da argumentação novos desenvolvimentos que ampliam o lugar da retórica no direito constitucional. Perelman, ao reconstruir as bases da racionalidade prática, afirma que a argumentação jurídica não se orienta pela demonstração apodítica, mas por um esforço de adesão racional que se realiza no espaço do verossímil, do razoável e do dialogável[740]. Isso significa que o jurista não se dirige apenas ao juiz ou ao adversário processual, mas a um auditório ampliado – a comunidade política que será afetada pela decisão. A força de um argumento depende, portanto, de sua capacidade de justificar-se publicamente.

Habermas aprofunda essa lógica ao propor que a legitimidade das normas jurídicas e das decisões só pode ser assegurada quando submetidas ao crivo da razão comunicativa, isto é, de processos discursivos em que sujeitos livres e iguais possam participar em condições simétricas de fala[741]. A argumentação jurídica, nesse horizonte, deve ser compreendida como forma de ação comunicativa: ela visa à construção de entendimentos compartilháveis e não à imposição unilateral de verdades. A retórica jurídica passa, então, a ser instrumento de democratização, pois

[740] PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação**: A Nova Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
[741] HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia:** Entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

busca corrigir assimetrias, abrir espaços de escuta e permitir que a interpretação da Constituição se realize no encontro entre múltiplos pontos de vista.

A teoria narrativa contemporânea também contribui para enriquecer esse quadro. Ricoeur sustenta que não compreendemos ações humanas sem narrativas e que interpretar um acontecimento é sempre inseri-lo em uma trama significativa[742]. A decisão jurídica é, sob essa ótica, um ato narrativo: ela reordena acontecimentos, atribui sentidos, distribui responsabilidades e constrói imagens públicas do justo e do injusto. A retórica é, nesse sentido, meio pelo qual o direito produz mundos narrados. A palavra jurídica não apenas descreve o conflito; ela o reinscreve em uma história, com começo, meio e fim. A forma como essa história é contada pode reparar injustiças, mas também pode reforçar estigmas e silenciamentos – daí sua relevância ética.

MacIntyre acrescenta que toda argumentação moral (e, consequentemente, jurídica) se desenvolve no interior de tradições narrativas que carregam valores, expectativas e formas de vida[743]. O jurista, portanto, não argumenta a partir de um ponto neutro, mas de dentro de um horizonte cultural. A retórica jurídica revela e mobiliza esse horizonte: ela convoca memórias coletivas, interpretações históricas e imaginários sociais. No constitucionalismo dialógico, essa dimensão narrativa é fundamental, pois permite que diferentes tradições – portuguesa, brasileira, comunitária, indígena, afro-diaspórica – ingressem no espaço de interpretação das normas fundamentais.

Ao reunir essas contribuições, torna-se evidente que a retórica jurídica não se limita à habilidade técnica de ordenar premissas. Ela constitui o próprio modo de existência do direito como prática comunicativa, interpretativa e democrática. A argumentação jurídica, compreendida desde a Antiguidade até o diálogo contemporâneo, revela-se como:

a) prática hermenêutica: porque interpretar normas, fatos e princípios é sempre produzir sentidos;

[742] RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. v. 1. Campinas: Papirus, 1994.
[743] MACINTYRE, Alasdair. **Depois da Virtude**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

b) prática ética: porque envolve responsabilidades sobre como o outro é nomeado e representado;

c) prática política: porque dá forma pública a decisões que afetam a vida coletiva;

d) prática estética: porque toda construção discursiva opera com escolhas de estilo, figuração e visibilidade.

Essa dimensão estética da argumentação – tão negligenciada nos modelos tradicionais de ensino jurídico – emerge com clareza quando o jurista toma consciência de que a justiça depende, em larga medida, de como algo é narrado, dito, exposto, visibilizado ou silenciado. A arte, ao trabalhar justamente com formas de enunciação, oferece ao direito um campo para explorar e refinar essa consciência. O contato com obras literárias, cinematográficas, visuais e performáticas amplia a imaginação hermenêutica do jurista, ensinando-o a reconhecer nuances, ambivalências e vozes que a técnica jurídica frequentemente não capta.

Nesse sentido, a retórica jurídica dialoga profundamente com o projeto desta tese: um constitucionalismo dialógico que integra arte, linguagem, educação jurídica e dignidade humana. Apenas uma prática argumentativa sensível às múltiplas formas de expressão e experiência pode efetivar um modelo constitucional que exige diálogo entre Estado e sociedade, entre intérpretes e destinatários, entre juridicidade e humanidade. A argumentação jurídica não é apenas explicação; é modo de fazer existir o outro na esfera pública.

Assim, a análise da retórica conduz diretamente ao próximo subitem: a narrativa jurídica como instrumento de justiça. Se a argumentação organiza o discurso racional, a narrativa organiza o mundo humano. Ambas, inseparáveis, constituem o direito como arte da palavra – e, por isso, como arte de construir cidadania.

5.2.2 A Narrativa Jurídica como Instrumento de Justiça

A compreensão do direito como prática narrativa tem se consolidado como uma das mais significativas inflexões teóricas das últimas décadas. Se a retórica evidencia que o direito opera pela palavra, a perspectiva narrativa revela que o direito opera, sobretudo, pelo modo como organiza histórias. Julgar, legislar, interpretar, acusar, defender – todas essas ações dependem da construção de narrativas sobre fatos, sujeitos, contextos e valores. A decisão jurídica não é apenas a aplicação de normas a acontecimentos previamente dados; ela é sempre reconstrução narrativa desses acontecimentos. Como sustenta Ricoeur, toda ação humana só se torna inteligível quando inscrita numa trama, num enredo que lhe confere sentido[744].

No processo judicial, essa dinâmica é particularmente evidente. As partes apresentam versões distintas da realidade, selecionam fatos relevantes, articulam sequências temporais, atribuem intenções e qualificam comportamentos. O juiz, ao decidir, reordena essas narrativas e constrói uma versão legitimada dos acontecimentos. Esse processo não é neutro: ele envolve escolhas sobre o que merece ser contado, como deve ser contado e quem tem autoridade para contar. A narrativa jurídica é, assim, espaço de disputa simbólica e, ao mesmo tempo, mecanismo de poder. Ela não apenas descreve o mundo; ela modela o mundo que se torna juridicamente verdadeiro.

A dimensão narrativa do direito é inseparável da dignidade humana. Sempre que o direito narra alguém – uma vítima, um acusado, uma comunidade, um povo – ele produz imagens públicas de humanidade ou de inumanidade. A forma como essas imagens são construídas repercute diretamente na efetivação dos direitos fundamentais. Uma decisão judicial que descreve um sujeito de maneira desumanizante reforça estigmas, silencia experiências e reproduz violências simbólicas. Por outro lado, uma narrativa jurídica que reconhece a complexidade do sujeito e de seu contexto contribui para restaurar sua dignidade, sua voz e seu lugar na comunidade política. A narrativa, nesse sentido, torna-se instrumento de justiça.

---

[744] RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. v. 1. Campinas: Papirus, 1994.

Essa concepção dialoga profundamente com o constitucionalismo dialógico. Constituições democráticas, especialmente a portuguesa de 1976 e a brasileira de 1988, estruturam-se a partir da narrativa de ruptura com regimes autoritários e da promessa de um novo imaginário político. Elas inauguram uma história coletiva que deve ser continuamente reinterpretada e narrada pelos sujeitos que dela participam. O processo constitucional, portanto, é narrativa em ato. Juízes, legisladores, advogados, movimentos sociais e cidadãos narram, reinterpretam e atualizam o sentido dessas promessas constitucionais. O direito constitucional torna-se, assim, prática narrativa compartilhada.

A educação jurídica deve, por isso, reconhecer que formar juristas é formar narradores responsáveis. A competência técnica não basta para produzir decisões justas; é preciso cultivar habilidades de leitura sensível, de escuta atenta e de escrita ética. O estudante de direito deve aprender que narrar um fato é sempre interpretar, selecionar, destacar e ocultar; que toda narrativa tem consequências políticas; e que a justiça depende, em grande medida, da forma como narramos o outro. A narrativa jurídica é, portanto, espaço para o exercício da cidadania, pois nela se disputam as versões possíveis do mundo comum.

Esse ponto revela a importância da arte como aliada epistemológica da formação jurídica. A literatura expõe, de modo singular, as tensões entre narrativas concorrentes, ensinando que toda história é perspectivada e que a verdade humana não se reduz a fatos brutos. O cinema trabalha com ângulos, tempos, cortes e *framings* que evidenciam a construção do olhar – recurso valioso para compreender como o direito distribui visibilidade. O teatro revela a dimensão performativa dos papéis sociais, aproximando o estudante da dramaturgia processual. A arte, ao explorar múltiplas formas de narrar, amplia a imaginação jurídica e torna mais evidentes as escolhas que se operam ao produzir narrativas no direito.

Ao integrar essas linguagens, o ensino jurídico contribui para uma formação que reconhece a narrativa como *locus* de justiça. A tarefa do jurista, nesse horizonte, não é apenas argumentar, mas contar histórias de modo justo – histórias que não invisibilizem sujeitos, que não simplifiquem complexidades humanas, que não reduzam vidas a categorias abstratas. A narrativa jurídica deve ser sensível à

alteridade e capaz de acolher a diversidade das experiências humanas que chegam ao sistema de justiça.

A narrativa jurídica, ao organizar fatos, sujeitos e conflitos, estrutura-se segundo elementos formais que lhe conferem inteligibilidade: temporalidade, causalidade, ponto de vista e caracterização das partes. Esses elementos, longe de serem meramente técnicos, revelam escolhas interpretativas que moldam o sentido jurídico do acontecimento. A temporalidade, por exemplo, é sempre reconstruída. O direito reordena o tempo dos fatos conforme uma lógica normativa, atribuindo relevância ou irrelevância a certos momentos, definindo inícios e fins, e produzindo continuidade onde antes havia dispersão. A causalidade também é reconstruída: o relato jurídico transforma a contingência dos acontecimentos em cadeia explicativa, atribuindo intenção, previsibilidade e responsabilidade. Esses atos de reconstrução não revelam a verdade pura dos fatos; revelam a verdade jurídica, que é sempre interpretada[745].

A narrativa jurídica também produz personagens. Vítimas, acusados, testemunhas, comunidades, instituições – todos são figurados discursivamente. Contudo, essas figurações são carregadas de poder: definem o modo como cada sujeito aparecerá na esfera pública. Judith Butler observa que não há corpo que apareça publicamente sem passar por regimes de representação que autorizam ou restringem sua inteligibilidade[746]. O direito participa desses regimes ao decidir quais vidas serão narradas como vulneráveis, perigosas, respeitáveis, indignas ou dignas. A narrativa jurídica, portanto, não apenas descreve sujeitos; ela lhes concede ou lhes retira reconhecimento simbólico.

A própria estrutura do processo judicial tende a favorecer apagamentos. As narrativas que chegam ao tribunal já passaram por filtros institucionais, profissionais e simbólicos. Muitas vozes – especialmente de grupos racializados, empobrecidos, mulheres, pessoas LGBTQIA+, povos indígenas e comunidades periféricas – enfrentam obstáculos para narrar suas próprias experiências dentro do vocabulário jurídico. Boaventura de Sousa Santos denomina essa lógica de “sociologia das

[745] RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa.** v. 1. Campinas: Papirus, 1994.
[746] BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra:** Quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

ausências": certas experiências são convertidas em não-existências por não se ajustarem às categorias dominantes de inteligibilidade[747]. No direito, essas ausências se traduzem na sub-representação de determinadas narrativas e na super-representação de outras, geralmente associadas a grupos socialmente hegemônicos.

Walter Benjamin acrescenta que toda história é, em alguma medida, história dos vencedores[748]. A narrativa jurídica, ao pretender neutralidade, corre o risco de reproduzir essa estrutura, legitimando como verdade uma versão que silencia contranarrativas. É por isso que o constitucionalismo dialógico exige vigilância ética na prática narrativa: para que o direito não se torne mecanismo de apagamento, mas instrumento de visibilidade e reconhecimento.

Ronald Dworkin reforça essa perspectiva ao sustentar que toda decisão jurídica é capítulo de uma narrativa em constante construção[749]. O intérprete, ao decidir, integra-se a uma comunidade narrativa que atribui sentido passado e projeta sentido futuro. A integridade da decisão exige que ela seja capaz de narrar o direito como história coerente de justiça, e não como exercício isolado de poder. Nussbaum contribui ao argumentar que a imaginação literária é fundamental para a justiça, pois permite ao jurista compreender a interioridade dos sujeitos e ampliar sua capacidade de empatia[750]. Sem essa imaginação, a narrativa jurídica tende a reduzir vidas a categorias estreitas, abstrações ou estereótipos.

Esses autores convergem para uma tese fundamental: não há justiça sem justiça narrativa. A forma como o direito narra o mundo condiciona aquilo que o direito entende por verdade, responsabilidade, dano, culpa, reparação e dignidade. Uma narrativa jurídica sensível à pluralidade e às vulnerabilidades sociais amplia o horizonte democrático; uma narrativa que silencia diferenças reforça desigualdades históricas.

A arte oferece instrumentos indispensáveis para desenvolver essa sensibilidade narrativa. A literatura demonstra que cada história contém múltiplos

---

[747] SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um Novo Senso Comum:** A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000.
[748] BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1996.
[749] DWORKIN, Ronald. **Levando os Direitos a Sério**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
[750] NUSSBAUM, Martha. **Justiça Poética.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

pontos de vista e que nenhuma narrativa é totalmente estável. O cinema explicita que enquadramentos, ângulos e cortes produzem sentidos, assim como a decisão jurídica seleciona trechos do real para compor uma versão. As artes plásticas mostram como a visibilidade é construída; o teatro evidencia o caráter performativo dos papéis sociais e jurídicos. Ao entrar no campo da formação jurídica, a arte não é substituto da técnica, mas seu complemento crítico: ela habilita o estudante a perceber nuances que a linguagem jurídica tende a invisibilizar.

A narrativa jurídica, assim compreendida, não é um mero exercício formal, mas um gesto profundamente político e ético. Toda decisão judicial é um ato de contação de histórias – histórias que podem dignificar ou desumanizar, reparar ou reforçar injustiças, expandir ou restringir a cidadania. Reconhecer essa dimensão narrativa é reconhecer o poder do direito de moldar a vida em comum. Por isso, a narrativa jurídica deve ser ensinada, praticada e analisada com consciência crítica, sensibilidade estética e compromisso democrático.

A dimensão narrativa do direito adquire densidade ainda maior quando relacionada aos processos de memória e reconhecimento. Toda comunidade política se constitui por narrativas que selecionam acontecimentos, atribuem sentidos ao passado e projetam futuros possíveis. Essas narrativas coletivas moldam identidades, legitimam instituições e estruturam expectativas normativas. Entretanto, como observa Ricoeur, nenhum processo de memória é neutro: recordar é sempre interpretar[751]. A narrativa jurídica, ao participar desse processo, torna-se instrumento decisivo na construção – ou reconstrução – da memória social.

Essa relação entre narrativa e memória é particularmente evidente nos contextos de violência histórica, autoritarismo, colonialismo e desigualdade estrutural. O direito, nesses cenários, é chamado não apenas a reparar danos materiais, mas a restaurar simbolicamente vidas e comunidades cujas histórias foram silenciadas. Benjamin sugere que toda história contém rastros de sofrimento que não foram plenamente narrados e que a tarefa crítica consiste em fazê-los emergir[752]. A prática jurídica, ao construir narrativas sobre esses sofrimentos, pode assumir papel

[751] RICOEUR, Paul. **A Memória, a História, o Esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.
[752] BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

emancipatório ao oferecer espaço de voz para experiências antes invisíveis – mas também pode reiterar o apagamento ao reduzir complexidades a categorias formais.

É nesse ponto que entra o conceito de reconhecimento, fundamental para a dignidade humana. Axel Honneth sustenta que a dignidade depende da possibilidade de ver-se reconhecido na esfera pública por meio de narrativas que exprimam, de modo adequado, a experiência do sujeito[753]. Quando o direito falha em narrar um sujeito – quando o descreve de forma estereotipada, descontextualizada ou humilhante – ele não apenas erra factual ou juridicamente; erra moralmente. Ele nega reconhecimento. Por outro lado, uma narrativa jurídica que acolhe a complexidade da vida narrada, que contextualiza vulnerabilidades e que se abre à escuta, torna-se instrumento de reparação.

Essa reparação, muitas vezes, opera no plano simbólico. A decisão que nomeia uma violência que antes não tinha nome; o voto que registra um sofrimento apagado; o relatório que descreve a história de uma comunidade silenciada – todos esses são atos narrativos que produzem efeitos constitutivos na cidadania. Judith Butler observa que tornar uma vida "passível de luto" é reconhecê-la como vida humana[754]. O direito participa dessa operação simbólica quando escolhe como narrar uma perda, um trauma, uma agressão ou uma história coletiva. A narrativa jurídica, assim, torna-se ferramenta de reconhecimento da humanidade ferida.

Essa dimensão se intensifica quando compreendemos que o direito lida frequentemente com experiências-limite, para as quais a linguagem jurídica tradicional nem sempre possui instrumentos adequados. Casos de violência extrema, racismo estrutural, violações de direitos humanos, conflitos territoriais indígenas, genocídios históricos e desigualdades persistentes exigem mais do que categorias jurídicas: exigem sensibilidade narrativa. A teoria do testemunho, desenvolvida por autores como Felman e Laub, demonstra que certos traumas só se tornam pensáveis quando narrados diante de alguém que reconhece seu sofrimento[755]. O direito, ao operar

---

[753] HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.
[754] BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**: Quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
[755] FELMAN, Shoshana; LAUB, Dori. **Testimony**: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History. New York: Routledge, 1992.

como instância pública de escuta, pode funcionar como espaço de testemunho – desde que não desumanize ou reduza a palavra do sujeito a mero dado processual.

A reflexão sobre narrativa e memória pode ser aprofundada pelo diálogo com Georges Didi-Huberman, cuja obra evidencia que toda imagem – assim como toda narrativa – é sobrevivência de uma violência anterior[756]. Interpretar imagens, sustenta ele, é confrontar-se com aquilo que "resta" após a destruição, com fragmentos que exigem montagem para produzir sentido público. Da mesma forma, a narrativa jurídica trabalha com restos: testemunhos incompletos, memórias feridas, documentos parciais, versões em disputa. A justiça, nesse horizonte, não consiste apenas em fixar a verdade dos fatos, mas em dar forma visível ao que foi historicamente invisibilizado. A arte ensina o direito a reconhecer que toda operação narrativa é também operação política sobre a visibilidade – aquilo que Didi-Huberman descreve como o gesto de "fazer ver apesar de tudo"[757]. Nesse sentido, a narrativa jurídica pode funcionar como dispositivo de resistência aos apagamentos, permitindo que vidas e experiências, antes relegadas ao silêncio, ingressem na esfera pública do reconhecimento.

A arte desempenha um papel crucial nesse campo, pois muitas vezes é capaz de expressar aquilo que a linguagem jurídica não alcança. A literatura de testemunho – como em Primo Levi, Carolina Maria de Jesus ou Conceição Evaristo – revela dimensões da experiência humana que escapam às categorias normativas. O cinema e a fotografia expõem visualmente ausências, silêncios e invisibilidades. A performance e a arte contemporânea trabalham com o corpo e o espaço, possibilitando que experiências marginalizadas se tornem visíveis. Esses recursos estéticos expandem a capacidade do jurista de compreender aquilo que está em jogo na narrativa jurídica: não apenas a verdade dos fatos, mas a verdade das vidas.

A narrativa, assim, torna-se instrumento de justiça não porque substitui a norma, mas porque alarga seu alcance, revelando zonas de vulnerabilidade e de sentido que a abstração jurídica tende a ocultar. A formação jurídica que integra arte,

---

[756] DIDI-HUBERMAN, Georges. **Imagens Apesar de Tudo.** Tradução de Vera Casa Nova. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012; DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do Tempo:** História da arte e anacronismo das imagens. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015; DIDI-HUBERMAN, Georges. **Quando as Imagens Tomam Posição**. Tradução de Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017; DIDI-HUBERMAN, Georges. **Cascas**. Tradução de André Telles. São Paulo: Editora 34, 2017.

[757] *Id.*

memória e narrativa estimula o desenvolvimento de um olhar ético capaz de perceber que cada conflito traz consigo uma história, cada história implica um reconhecimento, e cada reconhecimento é ato constitutivo da cidadania. A dignidade humana, nesse horizonte, deixa de ser princípio abstrato e converte-se em prática narrativa: modo de dizer o outro, de escutá-lo e de inscrevê-lo no espaço comum.

Essa concepção prepara o caminho para o fechamento do subitem, dedicado a examinar como a narrativa jurídica participa da constituição da cidadania em uma perspectiva luso-brasileira, marcada por apagamentos coloniais, disputas de memória e promessas constitucionais de inclusão. Essa análise permitirá conectar diretamente narrativa, educação jurídica e o projeto maior de constitucionalismo dialógico desenvolvido ao longo deste capítulo.

5.3 A DIALÓGICA DIREITO E ARTE ENQUANTO PARADIGMA DE EMANCIPAÇÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

A aproximação entre direito e arte, desenvolvida nos itens anteriores deste capítulo, permite agora iluminar uma dimensão decisiva para a reconstrução crítica da educação jurídica: sua função andragógica. O ensino jurídico não se dirige a sujeitos indiferenciados, mas a adultos já inseridos em práticas sociais, afetivas e profissionais que moldam seu modo de aprender e interpretar o mundo. A andragogia[758], ao

[758] Embora a presente tese tenha como objeto central a educação jurídica, e não a andragogia enquanto campo teórico autônomo, mostra-se teoricamente justificável a sua referência, na medida em que a educação jurídica, tal como aqui compreendida, insere-se no âmbito do ensino superior e, portanto, dirige-se necessariamente a sujeitos adultos. Trata-se de sujeitos cujas trajetórias pessoais, profissionais e sociais antecedem e atravessam o processo formativo, de modo que a aprendizagem jurídica não se limita à assimilação de conteúdos normativos, mas envolve interpretação crítica, problematização e ressignificação do direito a partir da experiência vivida, compreendida não como dado meramente empírico, mas como mediação hermenêutica entre norma, realidade e sujeito, em consonância com a tradição tridimensional do direito. A menção à andragogia cumpre, assim, função estritamente explicativa e contextual, ao evidenciar que a valorização da experiência prévia, da autonomia intelectual e da aprendizagem orientada por problemas (elementos constitutivos da educação jurídica crítica) encontra respaldo em matrizes pedagógicas consolidadas, sem que isso implique a incorporação da andragogia como categoria teórica própria desta investigação. A integração entre arte e direito, conforme desenvolvida ao longo da tese, opera nesse mesmo registro: não como modelo pedagógico autônomo, mas como recurso formativo sensível e reflexivo, capaz de mobilizar memória, linguagem simbólica, afetividade e interpretação crítica, ampliando os horizontes de compreensão do fenômeno jurídico para além da racionalidade técnico-formal. Tal perspectiva articula-se, ainda, com a concepção de constitucionalismo dialógico como processo aberto de construção de sentidos constitucionais, no qual a cidadania se realiza pela participação, pela escuta e pelo reconhecimento da pluralidade de experiências que compõem o espaço público, reafirmando o compromisso da educação jurídica com a dignidade da pessoa humana e com a formação cidadã, sem deslocar o eixo teórico central da tese nem instaurar categorias analíticas paralelas. *Cf.* KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de adultos:** a andragogia

reconhecer a experiência prévia como elemento constitutivo do processo formativo, oferece uma chave fundamental para compreender o potencial emancipatório da integração entre arte e direito. É justamente na confluência entre experiência, sensibilidade e reflexão crítica que o constitucionalismo dialógico encontra sua expressão pedagógica mais plena.

Ao contrário de modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão vertical de conteúdos, a educação jurídica dialógica convoca o estudante a participar ativamente da construção do conhecimento jurídico, situando-se como intérprete, coautor e agente de transformação social. Isso significa deslocar o direito do campo estrito da técnica para reconhecê-lo também como prática cultural, simbólica e estética. Como prática cultural, porque se constitui no encontro entre discursos, instituições e imaginários sociais; como prática simbólica, porque opera por meio de signos, narrativas e enquadramentos que produzem efeitos de verdade; e como prática estética, porque organiza regimes de visibilidade que impactam diretamente a forma como vidas, conflitos e sujeitos aparecem na esfera pública.

A articulação entre direito e arte, nesse horizonte, revela-se mais do que um expediente didático: configura-se como paradigma epistemológico e ético da formação jurídica. A arte – seja literatura, cinema, música, teatro, artes visuais ou performance – desloca o estudante do lugar de espectador passivo para o de sujeito afetado, convocado a interpretar mundos possíveis, a perceber nuances invisíveis ao olhar técnico, a reconhecer vozes silenciadas e a imaginar alternativas para situações de conflito. Esse deslocamento sensível é indispensável para uma formação orientada pela dignidade humana, pois produz uma hermenêutica ampliada que permite ao futuro jurista compreender o outro em sua complexidade e historicidade.

Ao mesmo tempo, a dialógica entre direito e arte constitui uma via para operacionalizar o paradigma do constitucionalismo dialógico na educação jurídica. Se as constituições democráticas exigem participação, abertura interpretativa e reconhecimento das múltiplas experiências humanas, então é necessário formar juristas capazes de dialogar não apenas com normas, mas com linguagens sociais

---

em ação. Tradução de Carlos David. Porto Alegre: Artmed, 2011; REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2002; HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica constitucional:** a sociedade aberta dos intérpretes da Constituição. Tradução de Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1997.

plurais. A arte serve como laboratório de interpretação e alteridade, ensinando que a compreensão do mundo não se dá por esquemas monolíticos, mas pela capacidade de transitar entre perspectivas, símbolos e sensibilidades heterogêneas.

Essa proposta andragógica responde, ainda, aos limites estruturais do ensino jurídico brasileiro e português, historicamente marcado pelo formalismo, pela memorização e pela centralização docente. Um paradigma emancipatório precisa ser capaz de integrar saberes, experiências e reflexões oriundas dos próprios estudantes, democratizando o espaço pedagógico e produzindo condições para que se reconheçam como sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade. Tal perspectiva alinha-se a concepções contemporâneas de aprendizagem complexa, que destacam a interdependência entre cognição, emoção e imaginação na construção do conhecimento.

Pensar o diálogo entre direito e arte como paradigma de emancipação da educação jurídica significa reconhecer que a formação jurídica não pode limitar-se à reprodução de modelos institucionais, mas deve cultivar a capacidade de questioná-los. A arte, ao revelar tensões, contradições e invisibilidades, desafia o olhar jurídico a abandonar neutralizações fáceis e a assumir sua responsabilidade ética: a de narrar, interpretar e proteger vidas. Nesse sentido, o que se busca aqui é fundamentar uma pedagogia jurídica que forme juristas mais sensíveis e críticos, capazes de compreender que o direito é também estética da existência e que a cidadania depende, em grande medida, de como enxergamos, dizemos e fazemos aparecer o outro no espaço comum.

A partir dessa base conceitual, o subcapítulo se desdobrará em dois eixos: a elaboração de um paradigma educacional sistêmico-complexo; e a ampliação do leque semiótico do jurista a partir do diálogo entre direito e arte, explicitando como essas linguagens contribuem para a formação democrática, estética e cidadã do intérprete do direito.

Dessa forma, a dialógica entre direito e arte não se apresenta como adorno metodológico ou incursão lateral no currículo jurídico, mas como núcleo estruturante de uma pedagogia que reconhece o estudante adulto como sujeito de experiência, de imaginação e de responsabilidade ética. É nessa confluência que se torna possível

conceber uma educação jurídica verdadeiramente emancipatória: aquela que integra razão, sensibilidade e crítica; que transforma o aprender em ato de participação democrática; e que rompe com modelos hierárquicos e monológicos de ensino, ainda tão presentes em faculdades de Direito no Brasil e em Portugal. Ao compreender a arte como tecnologia hermenêutica e como espaço de exercício da alteridade, o ensino jurídico reposiciona o constitucionalismo dialógico no centro da formação, permitindo que a dignidade humana deixe de ser princípio abstrato para converter-se em prática cognitiva, estética e cidadã. Sobre essa base epistemológica e ética, torna-se possível delinear, nos itens seguintes, tanto o paradigma educacional sistêmico-complexo quanto a ampliação do repertório semiótico do jurista, pilares essenciais de uma educação jurídica comprometida com a justiça democrática.

5.3.1 Em busca de um paradigma educacional sistêmico-complexo

A crise do modelo tradicional de formação jurídica, longe de ser um diagnóstico episódico, manifesta-se como sintoma de um esgotamento paradigmático mais amplo: o da racionalidade moderna que, ao privilegiar a segmentação disciplinar e a primazia da forma normativa, reduziu o direito a uma operação técnico-dedutiva descolada das dinâmicas sociais, simbólicas e afetivas que o constituem. A pedagogia jurídica calcada na transmissão vertical, no monólogo docente e na lógica repetitiva de conteúdos encapsulados revela-se, nesse sentido, não apenas anacrônica, mas estruturalmente incapaz de responder à complexidade crescente dos fenômenos jurídicos contemporâneos – fenômenos que se inscrevem em tessituras históricas e culturais densas, atravessados por disputas narrativas, conflitos identitários e regimes de visibilidade que não se deixam capturar por modelos pedagógicos lineares.

O cenário jurídico atual exige, portanto, uma reorganização epistemológica, capaz de ultrapassar a dicotomia forma/conteúdo e reconhecer que a prática do direito é inseparável das condições de inteligibilidade que a sustentam. É precisamente essa exigência que convoca a adoção de um paradigma educacional sistêmico-complexo, sintonizado com o pensamento de Edgar Morin, para quem o conhecimento só se torna rigoroso quando é simultaneamente contextualizado, relacional e

transdisciplinar[759]. Aplicada à formação jurídica, essa perspectiva implica superar a ilusão da autonomia hermética das disciplinas e assumir que o direito emerge de um campo de forças no qual interagem história, política, estética, linguagem, memória e afetividade. A formação jurídica, sob essa ótica, não pode limitar-se ao domínio formal de institutos ou à memorização de esquemas argumentativos; ela deve instaurar um percurso formativo que desenvolva a capacidade de pensar o direito como fenômeno complexo, enraizado na experiência humana.

A crítica à fragmentação dos saberes e à dissociação entre conhecimento e prática, que marca os paradigmas tradicionais do ensino jurídico, tem sido amplamente problematizada no pensamento contemporâneo. Nesse sentido, Giorgio Borghi[760] sustenta a necessidade de um deslocamento epistemológico capaz de integrar ciência, filosofia, ética e sensibilidade, orientando o conhecimento para um "novo agir" comprometido com a responsabilidade, o sentido e a complexidade do mundo social. Tal perspectiva converge com a proposta aqui defendida de um paradigma formativo sistêmico-complexo, no qual a articulação entre Direito e Arte não se apresenta como ornamento metodológico, mas como exigência epistemológica de uma formação jurídica emancipatória.

Uma compreensão hermenêutica da aprendizagem no ensino superior permite evidenciar um elemento decisivo para a educação jurídica contemporânea: o estudante de direito não é um sujeito abstrato ou neutro, mas um sujeito histórico, portador de uma biografia cognitiva, afetiva, social e cultural que atravessa e conforma os modos de aprender, interpretar e atribuir sentido ao fenômeno jurídico. Desconsiderar essa dimensão – como ainda o faz grande parte do ensino jurídico tradicional – implica reduzir o processo formativo a uma lógica de transmissão normativa[761] e de reprodução técnica, esvaziando sua potência reflexiva, crítica e

---

[759] MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005; MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos Jesús Delgado. **Reinventar a Educação:** abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athenas, 2016; MORIN, Edgar. **O Método:** A Natureza da Natureza. Tradução de André de Castro. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

[760] BORGHI, Giorgio. **Ciência, filosofia e… algo mais:** um novo saber para um novo agir. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

[761] A noção de "transmissão normativa" é utilizada em sentido crítico para designar modelos de ensino jurídico fundados na circulação verticalizada de conteúdos dogmáticos, nos quais o conhecimento é tratado como objeto acabado a ser transferido, e não como construção interpretativa mediada pela experiência e pela reflexão. Tal lógica aproxima-se da crítica formulada por Paulo Freire à "educação bancária", caracterizada pela redução do processo educativo à deposição de saberes em sujeitos concebidos como receptáculos passivos. A referência a Freire opera aqui de modo analógico e

emancipatória. A aprendizagem no ensino superior, especialmente no campo jurídico, exige processos formativos que articulem diálogo, participação ativa e problematização da realidade, permitindo que o conhecimento jurídico seja construído na tensão interpretativa entre norma, realidade e experiência vivida. Tal exigência distancia-se radicalmente da pedagogia jurídica hegemônica, ainda marcada por pressupostos instrucionistas, hierárquicos e, em larga medida, monológicos, incompatíveis com uma concepção de educação jurídica comprometida com a formação cidadã, a dignidade da pessoa humana e o constitucionalismo dialógico.

É nesse ponto que a arte se apresenta não como adereço metodológico, mas como operador epistêmico fundamental para uma educação jurídica sistêmico-complexa. As linguagens artísticas – literárias, visuais, cinematográficas, musicais ou performáticas – tensionam o olhar jurídico, desestabilizam certezas normativas e convidam o estudante a uma leitura do mundo que ultrapassa os limites da literalidade. A arte exibe, com força particular, aquilo que o discurso jurídico tende a neutralizar: a densidade da experiência, a ambivalência dos afetos, a opacidade do sofrimento, a pluralidade de perspectivas, a materialidade dos corpos e a historicidade dos conflitos. Ao fazê-lo, ela reintegra ao processo formativo dimensões essenciais da condição humana, frequentemente excluídas pela racionalidade jurídico-técnica.

O paradigma sistêmico-complexo aplicado à educação jurídica não rejeita a técnica; ao contrário, reinscreve-a em um horizonte epistêmico mais vasto, no qual a tecnicidade jurídica só adquire legitimidade quando articulada à capacidade de compreender, interpretar e reconhecer o outro. A técnica isolada tornou-se, paradoxalmente, um fator de opacidade: obscurece aquilo que deveria revelar – a trama viva de relações humanas em que o direito se inscreve. A complexidade, ao contrário, restitui ao saber jurídico sua espessura, revelando que interpretar normas é também interpretar mundos possíveis, narrativas concorrentes, memórias feridas e expectativas de justiça.

---

explicativo, sem implicar a adoção de sua teoria como categoria estruturante, servindo apenas para evidenciar como práticas pedagógicas centradas na reprodução normativa tendem a neutralizar a dimensão hermenêutica da aprendizagem jurídica e a limitar seu potencial crítico e emancipatório. *Cf*. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Assim, buscar um paradigma educacional sistêmico-complexo significa conceber a formação jurídica como processo de constituição de sujeitos capazes de operar criticamente nos múltiplos planos que estruturam o fenômeno jurídico. Significa reconhecer que o constitucionalismo dialógico – que informa esta tese – só pode realizar-se plenamente quando os juristas são preparados para habitar o diálogo, acolher a diferença, interpretar a pluralidade e agir com responsabilidade ética. A complexidade, a educação e a arte convergem, portanto, para um mesmo horizonte emancipatório: a formação de um jurista que não apenas sabe o direito, mas compreende o humano no e através do direito.

A necessidade de instaurar um paradigma educacional sistêmico-complexo na formação jurídica ganha profundidade adicional quando se considera o aporte teórico da sociologia dos sistemas de Niklas Luhmann. Para o autor, a sociedade moderna é constituída por sistemas autopoiéticos que operam mediante códigos próprios e constroem a realidade de acordo com esquemas internos de observação[762]. O direito, enquanto sistema funcionalmente diferenciado, produz sua própria forma de mundo mediante o binômio lícito/ilícito e, ao fazê-lo, inevitavelmente reduz a complexidade ambiental. A questão pedagógica que emerge dessa concepção é incontornável: como formar juristas capazes de operar dentro de um sistema altamente especializado sem perder de vista a complexidade do mundo que o excede?

A resposta não pode ser a intensificação da clausura sistêmica – já excessiva na formação jurídica tradicional –, mas a construção de mecanismos pedagógicos de observação de segunda ordem, que habilitem o estudante a observar não apenas o direito, mas o modo como o direito observa. Isso implica educar para a reflexividade, para a consciência dos filtros semânticos que estruturam o campo jurídico e para a capacidade de descrever criticamente os limites do próprio sistema. Em termos luhmannianos, trata-se de formar juristas capazes de operar no interior do sistema sem perder a aptidão para perceber suas fronteiras, seus pontos cegos e suas exclusões estruturais. A arte, nesse ponto, funciona como “irritação produtiva” do

[762] LUHMANN, Niklas. **O Direito da Sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2016; LUHMANN, Niklas. **Sistemas Sociais:** esboço de uma teoria geral**.** Petrópolis: Vozes, 2016; LUHMANN, Niklas. **Sociologia do Direito I.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

sistema jurídico, deslocando seus esquemas interpretativos e expondo zonas de sentido que a codificação jurídica tende a neutralizar.

Essa exigência de observação reflexiva articula-se diretamente com as críticas epistemológicas de Hilton Japiassú, cuja obra denuncia a tendência moderna de fragmentação do conhecimento e o consequente estreitamento das formas de compreensão[763]. Japiassú mostra como a especialização disciplinar, ao parcelar o real em compartimentos estanques, não apenas empobrece o conhecimento, mas dificulta o enfrentamento de problemas complexos que exigem abordagens integradas. A educação jurídica – talvez uma das áreas mais permeadas por compartimentalizações – torna-se, assim, um terreno fértil para a reprodução daquilo que Japiassú denomina "ignorância especializada": o saber profundo sobre quase nada que não se articula com saberes vizinhos nem com a experiência social concreta.

Quando aplicada à formação do jurista, essa crítica revela-se particularmente contundente. A fragmentação epistemológica impede que o estudante perceba que normas, decisões, políticas públicas e instituições se inscrevem em circuitos mais amplos de significação, permeados por imaginários sociais, disputas de poder, memórias históricas e linguagens estéticas. A ausência de diálogo entre disciplinas – característica marcante de muitas faculdades de Direito – cristaliza uma epistemologia jurídica limitada, incapaz de compreender o fenômeno jurídico em sua complexidade. O paradigma sistêmico-complexo, ao contrário, exige a abertura para o interdisciplinar e o transdisciplinar, não como adições periféricas ao currículo, mas como condição estrutural da própria formação do pensamento jurídico.

Nesse sentido, a teoria da complexidade de Morin, a sociologia dos sistemas de Luhmann e a epistemologia crítica de Japiassú convergem para uma mesma conclusão: não há formação jurídica emancipatória sem a reconstrução do próprio modo de conhecer. A arte, integrada a esse processo, não atua como ilustração, mas como vetor de desestabilização epistemológica. Ela rompe a clausura semântica do direito, provoca a emergência de novas categorias interpretativas e amplia a sensibilidade cognitiva necessária para observar a complexidade do mundo

[763] JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

contemporâneo. O encontro com a arte é, portanto, encontro com a alteridade e, simultaneamente, com a pluralidade das formas possíveis de conhecimento.

A partir desse quadro teórico, emerge claramente que o paradigma educacional sistêmico-complexo requer uma pedagogia que ensine o jurista a lidar com a incerteza, a heterogeneidade e a multiplicidade de perspectivas. Não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de formar modos de ver e modos de interpretar – modos capazes de articular racionalidade, sensibilidade e crítica em um mesmo gesto hermenêutico. Essa articulação, que será aprofundada adiante, encontra na arte uma aliada epistemológica indispensável, capaz de tensionar, expandir e reconfigurar o olhar jurídico em direção a uma cidadania mais inclusiva e democrática.

A adoção de um paradigma sistêmico-complexo na educação jurídica revela-se ainda mais robusta quando se compreende que sua finalidade última não é meramente metodológica, mas ontológica: trata-se de formar sujeitos capazes de participar, com competência hermenêutica e sensibilidade política, dos processos dialógicos que estruturam a constitucionalidade democrática. O constitucionalismo dialógico pressupõe intérpretes que não se limitem ao domínio técnico do aparato normativo, mas que sejam capazes de ler o mundo, reconhecer a pluralidade de vozes que o compõem e agir responsivamente diante das demandas de reconhecimento que emergem nos espaços públicos. Assim, a educação jurídica não pode permanecer ancorada em modelos instrucionistas; ela deve constituir o jurista como sujeito dialógico, reflexivo e eticamente situado.

A sociologia dos sistemas de Niklas Luhmann ilumina esse ponto ao demonstrar que o direito, enquanto sistema autopoiético, opera mediante códigos próprios que reduzem a complexidade social para torná-la operacionalmente manejável[764]. Contudo, tal redução, necessária para o funcionamento do sistema, torna-se perigosa quando se cristaliza pedagogicamente e impede que futuros juristas percebam as múltiplas dimensões que conformam o fenômeno jurídico. O ensino jurídico tradicional, ao reforçar essa clausura sistêmica, forma intérpretes que veem apenas aquilo que o código lícito/ilícito permite ver. A arte, enquanto irritação criativa

[764] LUHMANN, Niklas. **O Direito da Sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2016; LUHMANN, Niklas. **Sistemas Sociais:** esboço de uma teoria geral**.** Petrópolis: Vozes, 2016; LUHMANN, Niklas. **Sociologia do Direito I.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

capaz de interromper operações automáticas do sistema, reabre canais perceptivos e desloca esquemas interpretativos. Ela produz aquilo que Luhmann denomina "observação de segunda ordem": a capacidade de observar como se observa – movimento indispensável para o constitucionalismo dialógico.

É justamente esse deslocamento epistemológico que Hilton Japiassú identifica como antídoto à "patologia do saber"[765] – a fragmentação disciplinar que reduz o pensamento e incapacita o sujeito para enfrentar problemas complexos. A educação jurídica, quando estruturada segundo compartimentos estanques, sufoca a porosidade epistemológica necessária ao pensamento jurídico contemporâneo. A transdisciplinaridade, nessa perspectiva, não é simples adição curricular, mas condição estrutural para que o jurista possa habitar o diálogo constitucional: diálogo entre sistemas, saberes, narrativas, temporalidades e sensibilidades.

Essa exigência de abertura encontra ressonância profunda na epistemologia ecológica de Gregory Bateson, para quem aprender não significa acumular informações, mas transformar os padrões de conexão que organizam o pensamento[766]. A arte, ao operar por metáforas complexas e pela reconfiguração simbólica da experiência, torna-se ambiente de aprendizagem de segunda ordem. Para Bateson, é nesse nível – e não no da instrução mecânica – que ocorre a verdadeira mudança cognitiva[767]. Em termos jurídicos, isso significa formar intérpretes capazes de reconhecer regularidades, rupturas, paradoxos e complexidades que a racionalidade normativa não consegue apreender sozinha.

Essas dinâmicas ganham profundidade adicional à luz de Humberto Maturana e Francisco Varela, para quem todo processo cognitivo é, simultaneamente, um processo de constituição do observador[768]. Assim, ensinar direito não é transmitir conteúdos, mas transformar modos de ver e de interpretar. A dimensão estética intensifica esse movimento ao desestabilizar a percepção e expor o estudante a formas alternativas de significação. Ao integrar o sensível no processo formativo, a

[765] JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.
[766] BATESON, Gregory. **Steps to an Ecology of Mind**. Chicago: University of Chicago Press, 1972.
[767] *Id.*
[768] MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento**. Campinas: Psy II, 1998.

arte não enfraquece a racionalidade jurídica – ao contrário, expande sua capacidade de reconhecer a complexidade humana que subjaz às disputas constitucionais.

No âmbito profissional, Donald Schön revela que profissões reguladas enfrentam crise quando se afastam da reflexão sobre a própria prática[769]. O "profissional reflexivo" não se limita a aplicar técnicas, mas examina criticamente os enquadramentos que orientam sua ação. Essa reflexividade é indispensável ao constitucionalismo dialógico, que exige intérpretes conscientes das implicações éticas, políticas e simbólicas de cada decisão. Ao introduzir indeterminação, ambiguidade e polifonia, a arte atua como espelho crítico da prática jurídica, habilitando o jurista a perceber o que o discurso normativo tende a ocultar.

Uma abordagem transformadora da aprendizagem no ensino superior ilumina ainda mais esse quadro. Ao desenvolver a teoria da aprendizagem transformadora, Jack Mezirow sustenta que a educação do adulto se realiza de forma plena quando promove a revisão crítica dos marcos interpretativos por meio dos quais o sujeito compreende a si mesmo, o mundo e as relações sociais[770]. Tal perspectiva articula-se com a contribuição de Jerome Bruner, para quem a construção do sentido passa necessariamente pela narrativa, pela imaginação e pela capacidade simbólica, elementos centrais na constituição da experiência humana[771]. Nesse horizonte, ao colocar o estudante de direito em contato com narrativas literárias, cinematográficas ou visuais, a educação jurídica ativa processos formativos de natureza transformadora, capazes de reconfigurar experiências, ressignificar valores e ampliar horizontes interpretativos, movimento indispensável a uma prática constitucional sensível à dignidade da pessoa humana e às exigências de uma cidadania democrática.

A estética, entretanto, não é apenas um operador cognitivo; é também dimensão política. Jacques Rancière, ao teorizar a "partilha do sensível", demonstra que regimes estéticos determinam quem pode aparecer, falar e ser reconhecido na esfera pública[772]. Integrar arte à formação jurídica significa intervir nesses regimes,

---

[769] SCHÖN, Donald. **The Reflective Practitioner**. New York: Basic Books, 1983.
[770] MEZIROW, Jack. **Transformative Dimensions of Adult Learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
[771] BRUNER, Jerome. **Acts of Meaning**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.
[772] RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**. São Paulo: Ed. 34, 2005.

ampliando a visibilidade de sujeitos e narrativas historicamente silenciados. Esse gesto é constitutivo do constitucionalismo dialógico, que só se realiza quando múltiplos discursos podem ingressar na arena interpretativa. De modo convergente, Martha Nussbaum argumenta que a formação humanística – permeada pela literatura e pela imaginação – é condição para sociedades democráticas, pois amplia a empatia e a capacidade de julgamento[773].

Por fim, Bernard Charlot lembra que aprender é sempre estabelecer relações de sentido[774]. No ensino jurídico, essa relação é frequentemente sufocada por práticas pedagógicas monológicas e descontextualizadas. A arte reverte esse quadro ao restituir à aprendizagem seu caráter experiencial, simbólico e relacional, permitindo que o estudante construa significados que vinculam o saber jurídico à vida concreta. É justamente essa vinculação – essa capacidade de estabelecer sentido – que sustenta a formação do sujeito constitucional dialógico.

Dessa forma, a convergência entre complexidade (Morin), reflexão sistêmica (Luhmann), crítica à fragmentação (Japiassú), epistemologia ecológica (Bateson), autopoiese cognitiva (Maturana e Varela), reflexividade profissional (Schön), aprendizagem transformadora (Mezirow), narrativa (Bruner), estética da política (Rancière), formação ética (Nussbaum) e relação com o saber (Charlot) permite conceber uma pedagogia jurídica profundamente alinhada ao constitucionalismo dialógico. Essa arquitetura formativa produz não apenas técnicos do direito, mas intérpretes sensíveis, reflexivos e democraticamente situados – aptos a participar da construção compartilhada do sentido constitucional em sociedades complexas.

5.3.2 A ampliação do leque semiótico do jurista a partir do diálogo com a Arte

A formação jurídica moderna consolidou-se sob um regime semiótico estreito, excessivamente centrado na linguagem lógico-conceitual e na estrutura normativa formal. Essa hegemonia discursiva – herdeira direta do positivismo jurídico e de sua crença na transparência do signo – conduziu ao que Luis Alberto Warat denunciou,

[773] NUSSBAUM, Martha. **Not for Profit:** Why Democracy Needs the Humanities. Princeton: Princeton University Press, 2010.
[774] CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

com contundência pioneira, como a “domesticação do imaginário jurídico”[775]. Para Warat, o ensino jurídico não apenas restringe os modos de dizer o direito, mas empobrece os modos de senti-lo e imaginá-lo, produzindo operadores do sistema incapazes de perceber que o fenômeno jurídico é, antes de tudo, um fenômeno semiótico complexo, constituído por múltiplas linguagens, sensibilidades e regimes de significação[776].

Essa crítica waratiana revela com precisão a raiz de uma patologia pedagógica: ao privilegiar exclusivamente o signo abstrato, o conceito estabilizado e a norma descontextualizada, o ensino jurídico perpetua uma epistemologia da neutralização – neutralização dos conflitos, dos sujeitos, da história, das corporalidades, das memórias feridas e das afetividades que atravessam o campo jurídico. O jurista que emerge desse modelo é frequentemente incapaz de reconhecer a densidade simbólica do direito, operando com categorias rígidas que não dão conta da complexidade das experiências humanas. Trata-se de uma formação ancorada no que Warat chama de “razão sedativa”[777]: uma racionalidade que acalma, esteriliza e adormece a potência crítica do pensamento jurídico.

É precisamente para romper com essa clausura semiótica que a perspectiva sistêmico-complexa e dialógica, desenvolvida nos itens anteriores, assume centralidade. A ampliação do leque semiótico do jurista implica reconhecer que o direito não fala apenas por meio de normas, sentenças ou pareceres, mas também por metáforas, imagens, performances, narrativas, silêncios, gestos e afetos. Tal reconhecimento desloca o paradigma formativo e obriga o ensino jurídico a repensar seus instrumentos cognitivos: interpretar não é apenas aplicar regras a fatos, mas decifrar mundos de sentido produzidos nas interações sociais e institucionais.

Nesse sentido, o diálogo com a arte não é ornamental; é estruturante. A arte mobiliza registros simbólicos que escapam às formas tradicionais de racionalidade jurídica e, por isso mesmo, funcionam como dispositivos de ampliação perceptiva. A literatura, ao multiplicar vozes e posicionamentos; o cinema, ao trabalhar com montagem e temporalidades não lineares; as artes visuais, ao explorar camadas do

---

[775] WARAT, Luis Alberto. **A Ciência Jurídica e seus Dois Maridos.** Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1994.
[776] *Id.*
[777] *Id.*

visível e do invisível; a música, ao instaurar ritmos e intensidades afetivas; a performance, ao desestabilizar fronteiras entre corpo, linguagem e espaço – todos esses modos de expressão expandem aquilo que Warat denominou “sensibilidade jurídica”, permitindo que o jurista acesse dimensões do humano que o discurso jurídico tende a silenciar.

Essa expansão semiótica é indispensável para o constitucionalismo dialógico, pois participar do diálogo constitucional implica compreender a pluralidade dos modos de significar a vida, reconhecer conflitos simbólicos, escutar narrativas heterogêneas e operar em um campo onde a Constituição é permanentemente reinterpretada à luz de demandas sociais, estéticas e políticas. O diálogo constitucional não se realiza apenas entre textos jurídicos, mas entre mundos, experiências e visões de humanidade. Um intérprete incapaz de ler imagens, narrativas, metáforas, performances ou afetos é, portanto, um intérprete limitado – e, em alguma medida, incapaz de atuar democraticamente.

A ampliação do leque semiótico, nessa perspectiva, torna-se tarefa pedagógica e política. Pedagógica, porque exige novas metodologias de ensino que integrem múltiplas linguagens e dispositivos sensíveis à formação jurídica. Política, porque introduz no campo constitucional a possibilidade de aparição de sujeitos antes invisibilizados, por meio de formas expressivas que não cabem na rigidez da linguagem jurídica tradicional. Nesse ponto, a estética torna-se um vetor de democratização, alinhado às exigências do constitucionalismo dialógico e à dignidade humana como fundamento da cidadania.

No ensino jurídico luso-brasileiro, esse movimento adquire relevância específica: ambos os contextos carregam tradições jurídicas fortemente textualistas, vinculadas à herança romanista e ao formalismo interpretativo. A inserção de práticas artísticas e de experiências sensíveis no processo de formação do jurista representa, portanto, um gesto de ruptura epistemológica que legitima novos modos de interpretar o constitucional e, sobretudo, novos modos de produzir cidadania.

A ampliação do leque semiótico do jurista exige uma reconfiguração profunda do próprio ato de interpretar. A hermenêutica jurídica tradicional – fundada em uma concepção estreita de texto, em categorias lógicas rígidas e em um horizonte

interpretativo restrito – compromete sua capacidade de compreender a complexidade das práticas sociais que se projetam na arena constitucional. A semiótica, enquanto campo ampliado de investigação das formas de significação, oferece aqui um caminho decisivo para rearticular o ensino jurídico a partir de uma epistemologia plural e sensível.

A perspectiva triádica de Charles Sanders Peirce revela que todo processo interpretativo envolve uma relação dinâmica entre signo, objeto e interpretante[778]. Assim, interpretar o direito não é captar um significado pronto, mas produzir continuamente significados a partir da interação entre elementos textuais, contextuais, afetivos e imaginativos. Essa compreensão rompe com a ilusão positivista da transparência do texto e demonstra que a formação jurídica deve preparar o estudante para lidar com cadeias interpretativas abertas, nas quais múltiplos interpretantes são possíveis – e até desejáveis – para a vitalidade democrática.

Esse movimento encontra ressonância no conceito de obra aberta, formulado por Umberto Eco, que afirma que o sentido nunca está completamente fechado, mas se constitui no encontro entre obra e intérprete[779]. A Constituição, enquanto texto cultural, jurídico e político, pode ser pensada como uma grande obra aberta: não porque seja relativista, mas porque sua normatividade só se realiza em práticas interpretativas que envolvem conflitos, negociações, tensões e saberes plurais. Assim, o constitucionalismo dialógico pressupõe que os juristas sejam capazes de reconhecer a abertura semiótica do texto constitucional e de operar com essa abertura de modo responsável, sensível e democrático.

A compreensão do direito como fenômeno narrativo, proposta por Paul Ricoeur, aprofunda esse quadro[780]. Para Ricoeur, interpretar é sempre refigurar o mundo, construir sentidos que organizam a experiência humana e projetam futuros possíveis. O jurista, enquanto intérprete da Constituição, atua precisamente nesse campo de refiguração: ele tece narrativas jurídicas que orientam a vida coletiva. Integrar a arte ao processo formativo amplia a imaginação narrativa do jurista, habilitando-o a reconhecer mundos possíveis que escapam à literalidade normativa. Isso é essencial

[778] PEIRCE, Charles S. **Collected Papers.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931–1958.
[779] ECO, Umberto. **Obra Aberta.** São Paulo: Perspectiva, 2005.
[780] RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa.** Campinas: Papirus, 1994.

para o constitucionalismo dialógico, que depende de narrativas incluídas e não de narrativas silenciadas.

O dialogismo de Mikhail Bakhtin reforça essa ideia ao afirmar que toda enunciação é necessariamente polifônica[781]. O direito, tradicionalmente apresentado como discurso monológico, é, na verdade, atravessado por múltiplas vozes sociais, históricas e culturais. A arte – sobretudo a literatura e o teatro – funciona como laboratório polifônico, expondo o estudante à pluralidade de vozes que compõem o tecido social. O ensino jurídico que incorpora tais linguagens treina o jurista para reconhecer e integrar essas vozes no processo constitucional, condição indispensável para práticas dialógicas autênticas.

No campo das visualidades, Georges Didi-Huberman contribui de modo singular ao demonstrar que a imagem nunca é unívoca: ela é intervalo, montagem, sobrevivência, rasura[782]. Inserir imagens, filmes, fotografias ou performances na formação jurídica significa expor o estudante a camadas de sentido que escapam à racionalidade discursiva. A imagem torna-se operador hermenêutico que impede a simplificação da realidade e exige do intérprete um olhar atento às tensões, aos restos, às lacunas e aos vestígios – elementos constitutivos dos conflitos constitucionais. O constitucionalismo dialógico, nesse sentido, não pode prescindir da capacidade de ler os "restos do real", aquilo que a norma não captura, mas insiste em existir.

Roland Barthes, ao diferenciar *studium* e *punctum*, demonstra que o sentido não se reduz à informação, mas emerge também daquilo que fere, afeta, desloca[783]. O ensino jurídico tradicional forma intérpretes do *studium* – capazes de analisar, classificar, sistematizar – mas incapazes de perceber o *punctum*, aquilo que humaniza o olhar jurídico e permite a leitura ética da vulnerabilidade. A arte devolve ao jurista

---

[781] BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

[782] DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da Imagem**. São Paulo: Editora 34, 2013.

[783] Ao diferenciar *studium* e *punctum*, Roland Barthes demonstra que o sentido de uma imagem – e, por extensão, de qualquer experiência interpretativa – não se reduz à sua dimensão informativa, classificatória ou culturalmente codificada (*studium*). Para o autor, há sempre um segundo vetor de significação, inesperado e irredutível, que "fere", "punge" e desloca o observador (*punctum*), instaurando um afeto que escapa ao controle racional. Essa distinção evidencia que todo ato hermenêutico envolve não apenas compreensão, mas também afetação, revelando que a leitura do mundo – inclusive no campo jurídico – depende de elementos sensíveis que excedem o domínio estritamente cognitivo da informação. *Cf.* BARTHES, Roland. **A Câmara Clara.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

essa dimensão perdida, indispensável para o tratamento constitucional da dignidade humana.

A antropologia interpretativa de Clifford Geertz acrescenta ainda que interpretar práticas sociais exige compreender os símbolos que organizam mundos culturais[784]. O direito é, em muitos aspectos, um sistema cultural denso, cheio de rituais, performances e narrativas. A metodologia da "descrição densa" oferece ao jurista um instrumento poderoso para interpretar conflitos constitucionais não apenas como fatos jurídicos, mas como disputas culturais carregadas de significado. Esse gesto descoloniza a hermenêutica constitucional e a aproxima da vida social.

A iconologia de Panofsky também é útil aqui: compreender significados em estratos – pré-iconográfico, iconográfico e iconológico – permite ao jurista perceber que normas, decisões e instituições operam em múltiplos níveis de sentido[785]. A formação jurídica que incorpora esse olhar estratificado torna-se mais sensível à complexidade dos fenômenos constitucionais e às formas simbólicas que os estruturam.

Por fim, a crítica contemporânea de Byung-Chul Han à pobreza sensorial da modernidade revela que a perda de negatividade e de experiência reduziu a capacidade humana de contemplação e de profundidade[786]. O ensino jurídico, quando excessivamente técnico, participa dessa lógica de empobrecimento experiencial. A arte, ao restaurar a negatividade – o intervalo, a pausa, o silêncio, a sombra – devolve ao jurista a capacidade de pensar lentamente, contemplativamente, condição necessária para práticas dialógicas e não reativas.

Assim, a ampliação do leque semiótico do jurista não é mera ampliação metodológica, mas verdadeira reconfiguração antropológica: significa formar um sujeito hermenêutico capaz de perceber a Constituição como texto polifônico, como narrativa aberta, como campo de disputas simbólicas e como espaço de produção coletiva de sentido. Essa educação sensível constitui o núcleo ético-político do constitucionalismo dialógico.

---

[784] GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2017.
[785] PANOFSKY, Erwin. **Significado nas Artes Visuais**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
[786] HAN, Byung-Chul. **A Sociedade do Cansaço.** Petrópolis: Vozes, 2017.

A partir do percurso teórico desenvolvido, torna-se possível afirmar que a ampliação do leque semiótico do jurista não constitui apenas um aprimoramento pedagógico, mas uma reconstrução epistemológica que redefine o próprio modo de existência do operador jurídico na vida democrática. O constitucionalismo dialógico, ao pressupor a circulação permanente de sentidos, disputas hermenêuticas e negociações simbólicas, exige intérpretes capazes de transitar entre múltiplos regimes de significação – verbais, visuais, narrativos, afetivos, performativos. Trata-se de formar aquilo que aqui chamamos de jurista semiótico-plural: um sujeito hermenêutico que lê o direito não apenas como texto normativo, mas como campo polifônico de produção de sentido.

Nesse horizonte, as críticas de Luis Alberto Warat à domesticação do imaginário jurídico adquirem plena atualidade. O jurista semiótico-plural rompe precisamente com a razão jurídica anestésica denunciada por Warat – aquela que neutraliza o conflito, dissimula a dor social, silencia experiências e mascara desigualdades sob a superfície de uma linguagem burocrática e asséptica[787]. A abertura para múltiplos signos, afetos, narrativas e visualidades devolve ao jurista a potência imaginativa, sensível e política que o formalismo jurídico havia reprimido. Em outras palavras, a pluralidade semiótica é condição de emancipação do pensamento jurídico.

Mas essa emancipação não opera apenas na esfera estética: ela tem efeitos diretos sobre a capacidade dialógica do constitucionalismo. O sujeito que domina apenas o código jurídico é incapaz de participar plenamente da conversação constitucional, pois não compreende os sentidos culturais, históricos e afetivos que estruturam as demandas de reconhecimento apresentadas à Constituição. Já o sujeito semiótico-plural é capaz de transitar entre signos, captar nuances, reconhecer alteridades expressivas, interpretar performances sociais e ler conflitos como disputas simbólicas – e não apenas como fatos tipificados. Esse deslocamento prepara o intérprete para um constitucionalismo que se constrói na interação entre vozes heterogêneas e não na aplicação mecânica de esquemas dogmáticos.

---

[787] WARAT, Luis Alberto. **A Ciência Jurídica e seus Dois Maridos.** Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1994; WARAT, Luis Alberto. **A metáfora jurídica:** crítica da dogmática e imaginário do direito. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1992.

É precisamente nesse horizonte que a experiência assume estatuto estruturante no âmbito da educação jurídica. O sujeito que aprende no ensino superior não se apresenta como consciência vazia ou instância neutra de recepção normativa, mas como sujeito histórico situado, atravessado por repertórios simbólicos, memórias culturais, trajetórias afetivas e práticas sociais que condicionam, de modo constitutivo, seus modos de interpretação e atribuição de sentido ao direito. Uma formação jurídica orientada por pressupostos dialógicos não pode operar pela suspensão dessas camadas de experiência, sob pena de reduzir o processo formativo a uma racionalidade técnico-instrumental. Ao contrário, tais experiências devem ingressar no espaço pedagógico como matéria hermenêutica legítima, capaz de tensionar, complexificar e ressignificar a compreensão normativa. Nesse contexto, a arte emerge não como recurso acessório, mas como dispositivo epistemológico, na medida em que convoca o intérprete a lidar com signos abertos, ambíguos e plurissignificativos, resistentes à lógica unívoca do discurso jurídico tradicional. Ao deslocar o estudante da posição de mero decodificador de normas, uma formação de natureza estética e semiótica restitui o jurista à sua condição integral de sujeito sensível, histórico, cultural e imaginativo, condição indispensável a uma prática constitucional comprometida com a dignidade da pessoa humana e com a construção democrática do sentido jurídico.

Essa restituição tem ainda um efeito profundamente político: amplia o campo constitucional ao integrar modos de expressão que, historicamente, estiveram excluídos do espaço jurídico. Narrativas literárias de subalternidade, fotografias que denunciam violência estatal, filmes que revelam conflitos éticos, performances que expõem vulnerabilidades – todos esses dispositivos estéticos operam como formas de ingresso de vozes não hegemônicas na cena constitucional. A prática dialógica não se esgota no debate entre instituições; ela se enraíza na circulação pública de significados que desafiam o regime dominante de visibilidade, tal como propõe Rancière[788]. Assim, a ampliação semiótica não é apenas uma questão cognitiva, mas um ato democratizador.

[788] RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**. São Paulo: Ed. 34, 2005.

Nesse sentido, autores como Didi-Huberman[789], Barthes[790], Ricoeur[791], Peirce[792], Eco[793], Bakhtin[794], Geertz[795] e Panofsky[796] convergem, cada qual a seu modo, para mostrar que interpretar é sempre lidar com camadas múltiplas de sentido, ritmos diferenciados, tensões internas e zonas de indeterminação. A hermenêutica jurídica, quando assume essa complexidade, transforma-se em prática dialógica viva, capaz de acolher a pluralidade humana que atravessa a ordem constitucional. O constitucionalismo dialógico depende, portanto, de intérpretes que reconheçam e habitem essa polissemia – intérpretes para quem o direito não é apenas norma, mas texto, imagem, gesto, memória e afeto.

A formação do jurista semiótico-plural cumpre, assim, dupla função: epistemológica e democrática. Epistemológica, porque amplia o repertório interpretativo do jurista, tornando-o capaz de compreender conflitos constitucionais em toda sua densidade simbólica. Democrática, porque a abertura semiótica introduz no campo constitucional novos modos de expressão, permitindo que a cidadania se exerça não apenas pela via argumentativa tradicional, mas por múltiplas linguagens que ampliam a participação no processo hermenêutico. Nesse quadro, o diálogo deixa de ser técnica discursiva e se torna condição ontológica do constitucionalismo.

Dessa maneira, a ampliação do leque semiótico não é um apêndice pedagógico, mas o próprio coração da formação jurídica orientada pela dignidade humana. Somente um jurista capaz de ler signos plurais, escutar vozes heterogêneas e interpretar mundos sensíveis pode atuar como agente do constitucionalismo dialógico. Esse jurista – fruto de uma pedagogia estética, complexa e andragógica – encarna a possibilidade de uma cidadania constitucional mais inclusiva, plural e atenta aos modos diversos de existência humana.

Assim, o percurso desenvolvido neste item permite afirmar que a articulação entre complexidade, dialogicidade, arte e educação produz uma profunda

---

789 DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da Imagem**. São Paulo: Editora 34, 2013.
790 BARTHES, Roland. **A Câmara Clara.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
791 RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa.** Campinas: Papirus, 1994.
792 PEIRCE, Charles S. **Collected Papers.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931–1958.
793 ECO, Umberto. **Obra Aberta.** São Paulo: Perspectiva, 2005.
794 BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
795 GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2017.
796 PANOFSKY, Erwin. **Significado nas Artes Visuais**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

reconfiguração do modo como o jurista aprende, interpreta e participa da vida constitucional. As reflexões aqui apresentadas não se limitam a um exercício teórico, mas instauram um novo horizonte epistemológico em que o direito deixa de ser compreendido como sistema fechado e autossuficiente, passando a ser reconhecido como campo polissêmico, atravessado por memórias, afetos, narrativas e visualidades que reclamam do intérprete uma sensibilidade ampliada. O ensino jurídico que assume essa perspectiva não forma apenas técnicos competentes, mas sujeitos capazes de escutar a alteridade, decifrar a complexidade e projetar sentidos constitucionais que respondam às demandas de justiça e reconhecimento presentes na vida social.

Nesse quadro, a relação dialógica entre Direito e Arte revela-se não como adorno metodológico, mas como episteme constitutiva de uma formação jurídica emancipatória. A arte, ao deslocar esquemas perceptivos cristalizados, restitui ao estudante a experiência do estranhamento –experiência que, como assinala Warat, constitui condição para que o imaginário jurídico recupere sua potência crítica e sua abertura ao inesperado[797]. A incorporação da complexidade, por sua vez, impede o fechamento dogmático do sentido normativo, ao reconhecer a insuficiência de leituras unívocas e a necessidade de lidar com tensões, ambiguidades e conflitos interpretativos. Nesse horizonte, a experiência adulta deixa de ocupar posição periférica e ingressa como fonte legítima de produção de sentido jurídico, atuando como mediação hermenêutica entre norma, realidade e linguagem. O resultado desse entrelaçamento é a emergência do jurista semiótico-plural: sujeito hermenêutico capaz de transitar entre diferentes linguagens, reconhecer a pluralidade constitucional e operar responsavelmente em contextos marcados pela indeterminação, pela diversidade e pela complexidade do mundo social.

A construção desse perfil interpretativo, porém, não se realiza apenas por meio de deslocamentos conceituais. Ela demanda práticas pedagógicas concretas, capazes de encarnar, no cotidiano da sala de aula e nos itinerários formativos, as dimensões sensíveis e dialógicas que estruturam a presente reflexão. Em outras palavras, se a dialógica Direito e Arte fornece o arcabouço teórico e epistemológico

[797] *Cf.* WARAT, Luis Alberto. **A ciência jurídica e seus dois maridos.** 2. ed. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1995.

para uma educação jurídica emancipada, é preciso identificar como essa dialógica se materializa em práticas reais, capazes de catalisar processos de formação cidadã e de instaurar modos alternativos de compreender o constitucional no âmbito da experiência vivida.

Dessa necessidade emerge o próximo passo desta investigação. Depois de estabelecer os fundamentos teóricos para uma pedagogia jurídica complexa, estética e dialógica, cumpre agora examinar as práticas que dão corpo a essa proposta, situando a interseção entre Direito e Arte como espaço concreto de produção de cidadania. É nesse movimento – que parte do conceito e se projeta na experiência – que a formação jurídica revela sua dimensão transformadora e que a educação estética se converte em prática constitucional. É justamente essa passagem da teoria à prática, da episteme à experiência, que será desenvolvida no item seguinte.

5.4 PRÁTICAS DIALÓGICAS: A INTERSEÇÃO ENTRE DIREITO E ARTE COMO CATALISADORA DE MEDIAÇÕES ESTÉTICAS DA CIDADANIA

A transição dos fundamentos teóricos desenvolvidos no item anterior para a esfera das práticas pedagógicas revela uma dimensão decisiva da dialógica entre Direito e Arte: sua capacidade de operar não apenas como horizonte epistemológico, mas como experiência formativa encarnada, isto é, como modo concreto de produção de sentido, de subjetividade e de cidadania. Se a complexidade, a sensibilidade estética e a pluralidade semiótica oferecem a moldura conceitual para um novo paradigma de educação jurídica, é nas práticas dialógicas – entendidas como experiências de encontro, criação, interpretação e participação – que tal paradigma se materializa e se torna capaz de transformar o modo como os estudantes vivenciam e constroem o constitucional[798].

[798] A referência à formação da subjetividade e da cidadania no âmbito das práticas jurídicas dialógicas permite evidenciar, por contraste, racionalidades jurídicas que operam pela suspensão do reconhecimento do sujeito enquanto portador de dignidade. Nesse sentido, a formulação do denominado “Direito Penal do Inimigo”, desenvolvida por Günther Jakobs, tem sido mobilizada como exemplo de uma lógica normativa que admite a cisão entre pessoa e não-pessoa, relativizando a titularidade de direitos fundamentais em nome de critérios de segurança ou neutralização do risco. Ainda que apresentada por seu autor em chave descritiva, tal construção suscita objeções relevantes no plano constitucional, ao deslocar o direito de um espaço de reconhecimento para um instrumento

O ponto de partida é reconhecer que a cidadania não se forma apenas pelo acúmulo de conteúdos normativos ou pela compreensão abstrata de princípios constitucionais, mas pela experiência vivida de participação, expressão e reconhecimento. Nesse sentido, a interseção entre Direito e Arte cria um espaço para o exercício concreto da cidadania, pois convoca os estudantes a interpretar problemas sociais, tensionar imaginários jurídicos e elaborar respostas criativas que façam emergir sentidos novos de justiça. Tais práticas instauram aquilo que Paulo Freire chamaria de “movimento de pronúncia do mundo”: o gesto pelo qual sujeitos, antes reduzidos à condição de espectadores, tornam-se agentes capazes de narrar, questionar e recompor a ordem simbólica que lhes atravessa.

A valorização do patrimônio e da memória é, sem dúvida, incontornável para qualquer projeto educativo comprometido com a formação cidadã[799]. Contudo, essa valorização não pode converter-se em gesto meramente celebratório, que transforma o patrimônio em emblema identitário pacificado e o esvazia da densidade crítica que o constitui. O patrimônio, enquanto inscrição material e simbólica do passado, carrega tensões, lacunas e contradições que não devem ser ocultadas, mas assumidas como parte integrante da experiência histórica. Reduzi-lo a vitrines estéticas – agradáveis, polidas, desprovidas de fricção – significa neutralizar seu potencial formativo e despolitizar a memória, convertendo-a em ornamento. A universidade, se pretende formar sujeitos atentos ao seu lugar no tempo, deve convocar o patrimônio como

---

de exclusão. Em horizonte crítico convergente, Giorgio Agamben demonstra como a normalização do estado de exceção tende a produzir zonas de indistinção jurídica nas quais a cidadania se torna precária e a vida é exposta à suspensão de garantias. Ambas as perspectivas permitem compreender, em negativo, os riscos de modelos jurídicos que prescindem do reconhecimento do sujeito e da responsabilidade democrática do direito. Em sentido oposto, e em consonância com a proposta desta tese, Jean-Luc Nancy oferece um fundamento ontológico decisivo ao afirmar a escuta como condição de possibilidade do sentido e da coexistência. Para Nancy, escutar não é apenas receber um discurso, mas expor-se à alteridade e ao que nela ressoa, condição para que o sentido não se feche de modo autorreferente. É essa compreensão da escuta – como abertura, exposição e responsabilidade – que sustenta a noção de constitucionalismo dialógico aqui defendida, fundada na participação, no reconhecimento e na dignidade da pessoa humana. *Cf.* JAKOBS, Günther. **Direito Penal do inimigo:** noções e críticas. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007; AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção.** Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004; NANCY, Jean-Luc. **A escuta.** Belo Horizonte: Chão da Feira, 2014

[799] MONTEIRO, Miguel Côrrea. Ensinar e aprender História no século XXI: desafios e potencialidades. **Saber & Educar**, v. 33, n. 1, p.1-9, 2024. Disponível em: https://revista.esepf.pt/article/view/41438/28570. Acesso em: 04 set. 2025; MONTEIRO, Miguel Corrêa. Patrimônio, memória e identidade. *In:* CIJVS; APH. **Mátria XXI, número especial evocativo:** em memória do Professor Doutor Joaquim Veríssimo Serrão. Herança Cultural e Património Científico. Santarém: Centro de Investigação Professor Doutor Joaquim Veríssimo Serrão; Lisboa: Academia Portuguesa da História, maio 2021, p. 571-589.

campo de disputa: espaço em que emergem silêncios, exclusões, narrativas interditas e, sobretudo, a consciência de que toda memória implica seleção, poder e responsabilidade. Assim, mais do que reiterar uma herança, trata-se de mobilizar a memória como exercício crítico, capaz de iluminar as sombras do passado e interrogar os limites do presente, oferecendo ao estudante não apenas um repertório identitário, mas a possibilidade de pensar a historicidade das instituições, das práticas e das formas de vida que moldam o horizonte comum.

Além disso, as práticas dialógicas deslocam o estudante da posição passiva que costuma caracterizar o ensino jurídico tradicional, colocando-o diante de situações que exigem percepção sensível, escuta ativa, abertura à alteridade e compromisso ético. Nelas, o estudante é chamado a lidar com signos complexos – imagens, performances, narrativas estéticas, fragmentos de memória, experiências corporais – que não se deixam reduzir ao raciocínio lógico-dedutivo, mas convocam uma hermenêutica ampliada. Ao fazê-lo, tais práticas atualizam na experiência aquilo que o constitucionalismo dialógico exige no plano institucional: a habilidade de interpretar a pluralidade social e de construir sentidos compartilhados sem neutralizar conflitos.

Assim, a interseção entre Direito e Arte torna-se catalisadora de mediações estéticas da cidadania porque produz deslocamentos fundamentais no modo como os estudantes compreendem seu próprio lugar na formação jurídica. Eles deixam de ser receptores de doutrinas para se tornarem sujeitos do processo hermenêutico; deixam de entender o direito como instância distante ou abstrata para reconhecê-lo como prática cultural, situada, encarnada; deixam de ver a Constituição como texto alheio para vivenciá-la como linguagem viva, que os convoca à participação. Nesse movimento, a cidadania deixa de ser conteúdo para converter-se em experiência: uma experiência que atravessa o corpo, a imaginação, a linguagem e a memória.

Essa abertura ao sensível – que antes foi apresentada como fundamento epistemológico e político – vai agora se corporificando em práticas pedagógicas concretas. A arte, enquanto matriz plural de leitura do mundo, reintroduz no espaço formativo dimensões frequentemente excluídas pela racionalidade jurídica tradicional: a corporeidade, a expressividade, a intuição, o silêncio, a dúvida, o inacabado, a vulnerabilidade, a alegria criadora. Essas dimensões não apenas enriquecem o

processo de aprendizagem, mas reorientam o próprio sentido da formação jurídica, mostrando que o jurista não se constitui apenas no domínio da técnica, mas também na capacidade de reconhecer a humanidade do outro e reagir responsivamente às suas demandas.

Assim, as práticas dialógicas constituem um espaço de experimentação ética da alteridade: nelas, os estudantes são expostos à pluralidade da vida social, à violência dos apagamentos, à potência das narrativas invisibilizadas, à densidade dos conflitos e às formas sensíveis pelas quais a cidadania é afirmada, negada, disputada ou reconstruída. É precisamente nesse ponto – no cruzamento entre estética, diálogo e experiência – que se revela a força transformadora da interseção entre Direito e Arte.

A emergência das práticas dialógicas no âmbito da formação jurídica requer compreender que elas se estruturam a partir de uma concepção ampliada de método, na qual a aprendizagem não se reduz à transmissão de conteúdos, mas se produz como processo intersubjetivo de construção de sentido. Diferentemente dos modelos pedagógicos centrados no docente como fonte exclusiva de legitimidade epistêmica, as práticas dialógicas instauram uma ecologia relacional, na qual a experiência estética e a experiência jurídica se entrecruzam, produzindo espaços de enunciação e de interpretação nos quais o sujeito se reconhece como agente de conhecimento e não apenas como receptor de doutrina.

Metodologicamente, essas práticas partem do reconhecimento de que o saber jurídico é indissociável dos modos como o sujeito se relaciona com o mundo. A arte, ao introduzir elementos sensíveis e simbólicos, amplia o campo de referência da interpretação e transforma o ambiente pedagógico em espaço de experimentação. Assim, o método dialógico não se organiza a partir de uma sequência linear de instruções, mas por meio de núcleos de problematização, nos quais os estudantes são convocados a interpretar situações, narrativas, imagens ou performances que desafiam seus repertórios prévios e tensionam seus esquemas perceptivos. Esse modelo aproxima-se do que Schön denominaria “prática reflexiva”[800], mas dele se

[800] SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

distingue por incorporar uma dimensão estética constitutiva, que convoca o corpo, a imaginação e a sensibilidade como instâncias legítimas do processo formativo.

Nessas práticas, a mediação artístico-jurídica opera como catalisadora metodológica, pois cria condições para que o estudante entre em contato com conflitos, tensões e ambiguidades que não se deixam reduzir à racionalidade jurídica tradicional. A interpretação de uma fotografia, por exemplo, pode revelar o não dito das relações de poder; a análise de uma cena cinematográfica pode expor camadas éticas e afetivas de um dilema jurídico; a escuta de uma canção pode reconstruir vínculos comunitários apagados pelo discurso normativo; a observação de uma performance pode desnaturalizar dispositivos disciplinares incorporados ao cotidiano institucional. Em cada caso, a prática dialógica inaugura um campo hermenêutico plural, no qual o direito se desvela como fenômeno cultural e político.

Ao mesmo tempo, essas práticas deslocam o lugar do docente, que deixa de ser transmissor de conteúdos para tornar-se instância de facilitação dialógica, responsável por criar condições de participação, por provocar questionamentos, por articular referências críticas e por assegurar que a pluralidade de vozes seja acolhida sem perda de rigor. Trata-se de uma pedagogia que reconhece a vulnerabilidade como parte do processo de aprendizagem – vulnerabilidade do estudante, que se vê desafiado a repensar suas próprias crenças, e vulnerabilidade do docente, que se expõe ao risco inerente ao diálogo autêntico, onde o sentido não é previamente dado, mas construído coletivamente.

O caráter metodológico das práticas dialógicas também se vincula ao reconhecimento de que o conhecimento jurídico não é neutro, mas atravessado por relações de poder, por regimes de visibilidade e por imaginários sociais que determinam quem pode falar, o que pode ser dito e como o sentido jurídico circula. Ao incorporar a arte como fonte legítima de saber, essas práticas complexificam o campo jurídico, permitindo que emerjam narrativas que rompem com o monologismo institucional tradicional – o mesmo monologismo criticado por Warat[801]. Tal gesto não apenas amplia a capacidade interpretativa dos estudantes, mas redistribui os lugares de fala dentro da própria sala de aula, criando microespaços de cidadania que

[801] WARAT, Luis Alberto. **O monólogo jurídico:** direito, linguagem e narcisismo institucional. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2001.

antecipam, em escala pedagógica, os princípios constitutivos do constitucionalismo dialógico.

Finalmente, é preciso destacar que as práticas dialógicas produzem efeitos que ultrapassam o espaço pedagógico estrito. Elas operam como instâncias de formação cidadã porque permitem que os estudantes vivenciem, em escala micropolítica, experiências de participação, de construção coletiva, de reconhecimento da alteridade e de responsabilização ética. Ao engajar-se em práticas interpretativas que exigem escuta, abertura e sensibilidade, o sujeito aprende não apenas a ler o mundo, mas a posicionar-se nele de modo mais consciente, crítico e responsável. Assim, a cidadania deixa de ser uma abstração para converter-se em prática situada, em experiência performativa que articula linguagem, corpo e imaginação.

É, portanto, no entrelaçamento entre método, experiência e sensibilidade que as práticas dialógicas adquirem densidade formativa propriamente constitucional. Longe de operarem como simples mediações didáticas, tais práticas instauram um espaço de experiência no qual os pressupostos teóricos anteriormente delineados são tensionados, reinterpretados e incorporados no plano da vivência concreta da interpretação, da escuta e da participação. Nesse horizonte, a interseção entre Direito e Arte não se configura como recurso acessório, mas como campo de produção simbólica e hermenêutica do sentido constitucional, no qual a cidadania se constitui como prática histórica, ética e política, permanentemente reconstruída na pluralidade dos intérpretes e na abertura dialógica do espaço público.

A potência das práticas dialógicas na formação jurídica não se esgota em sua dimensão metodológica; ela se projeta também sobre uma dimensão intrinsecamente política, na qual se operam processos de subjetivação, reconhecimento e redistribuição do sensível. Em outras palavras, tais práticas não transformam apenas modos de aprender, mas modos de existir e de participar da vida constitucional. Elas constituem espaços de experiência nos quais o estudante é chamado a confrontar-se com a pluralidade do mundo, com seus conflitos, com seus silenciamentos e com suas possibilidades de reinvenção. Ao fazê-lo, atualizam, no âmbito pedagógico, aquilo que o constitucionalismo dialógico propõe como horizonte normativo: a construção de uma esfera pública plural, aberta ao dissenso e à coparticipação na interpretação da Constituição.

Nesse ponto, é particularmente relevante a contribuição de Jacques Rancière, para quem a política se define como ato de redistribuição do sensível[802] – isto é, como o gesto de tornar visíveis sujeitos, vozes e narrativas que antes estavam excluídos da partilha social das percepções. As práticas dialógicas, ao incorporarem a arte como matriz de sensibilização e de questionamento, operam precisamente essa redistribuição. Uma imagem, um poema, uma performance ou um fragmento audiovisual pode romper o regime de evidências que naturaliza desigualdades, trazendo à cena o que estava oculto, deslocando hierarquias interpretativas e mostrando que toda ordem jurídica é também uma ordem estética e perceptiva.

Essa redistribuição do sensível relaciona-se diretamente com o processo de reconhecimento, central para a construção da cidadania. Como aponta Charles Taylor, a identidade se forma dialogicamente, na medida em que o sujeito é reconhecido na sua singularidade por outros sujeitos[803]. As práticas dialógicas, ao colocarem os estudantes em posição de interlocutores legítimos, permitem que diferentes identidades jurídicas, sociais e culturais emerjam e se confrontem. O espaço pedagógico torna-se, assim, um laboratório hermenêutico da democracia, no qual o reconhecimento se pratica antes de ser formulado teoricamente. Ao interpretar obras estéticas ou narrativas sociais, os estudantes não apenas discutem direitos; eles vivenciam, de forma encarnada, o próprio processo democrático de construção do sentido.

Além disso, tais práticas produzem efeitos de subjetivação que vão além da racionalidade estritamente argumentativa. Judith Butler demonstra que a performatividade constitui sujeitos e seus modos de agir no mundo[804]. O mesmo ocorre na educação jurídica quando a arte é integrada ao processo formativo: ao engajar-se em experiências estéticas, o estudante torna-se capaz de experimentar formas alternativas de ser, de pensar e de agir juridicamente. O exercício da cidadania, nesse contexto, não se limita ao domínio cognitivo – ele envolve corpo, afetos, memória, imaginação. Trata-se de uma cidadania performativa, que emerge do ato de

---

[802] RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível:** estética e política. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2005.
[803] TAYLOR, Charles. **As fontes do self:** a construção da identidade moderna. São Paulo: Loyola, 1997; TAYLOR, Charles. **A Laïcité et la Répartition des Lois**. Tradução de Gabriel Carvalho. Paris: Éditions du Seuil, 2006; TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo:** Reconhecimento da Identidade. Tradução de Renato J. de Carvalho. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.
[804] BUTLER, Judith. **Quadros de guerra:** quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

pronunciar-se diante do mundo e de reconfigurar a gramática jurídica que sustenta a vida comum.

Tais processos encontram respaldo na abordagem freireana, para a qual educação é prática de liberdade. Paulo Freire insistia que o gesto pedagógico deve romper com a lógica bancária de transmissão e abrir espaço para a participação crítica dos sujeitos[805]. As práticas dialógicas, na interseção entre Direito e Arte, atualizam essa concepção ao transformar o ambiente educativo em arena de produção de sentido e de problematização da realidade. Nelas, o estudante não apenas aprende conteúdos; ele participa da construção coletiva de significados e, por meio dessa participação, torna-se agente político da sua própria formação.

Há ainda um aspecto fundamental: as práticas dialógicas ampliam a percepção dos estudantes acerca das estruturas de poder que atravessam o Direito. Michel Foucault, ao analisar a microfísica do poder, mostrou que as instituições jurídicas não são instâncias neutras, mas dispositivos que produzem subjetividades e regulam condutas[806]. A arte, ao operar fissuras perceptivas, permite que tais dispositivos sejam desnaturalizados, trazendo à luz suas formas de disciplinamento, seus silenciamentos e seus efeitos normalizadores. Nas práticas dialógicas, o estudante experimenta a possibilidade de olhar o Direito por ângulos não habituais, denunciando desigualdades e imaginando alternativas. Essa desnaturalização constitui momento central de emancipação cidadã.

Nesse sentido, a interseção entre Direito e Arte cria um campo pedagógico para o exercício do dissenso – elemento essencial tanto para a democracia quanto para a formação jurídica crítica. A estética não se limita a ilustrar conteúdos jurídicos; ela introduz tensões, aberturas e polifonias que desafiam a homogeneização interpretativa muitas vezes imposta pelo discurso jurídico tradicional. Assim, as práticas dialógicas transformam o estudante em sujeito de interpretação e de ação, capaz de reconhecer-se como participante ativo da construção constitucional e como agente responsável pela afirmação da dignidade humana como fundamento da cidadania.

---

[805] FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
[806] FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

Essas práticas não apenas preparam o futuro profissional para atuar de modo ético e sensível, mas instauram, no presente, micropolíticas de transformação. Ao criar espaços de fala, de escuta e de criação, elas permitem que o estudante experimente a própria democracia como prática cotidiana – uma democracia que se enuncia não apenas nos grandes discursos institucionais, mas nas pequenas ações que afirmam o valor do outro, que criam mundos possíveis, que redistribuem visibilidades e que restituem humanidade às relações jurídicas. Nos tópicos seguintes, aprofundar-se-á como essas práticas dialógicas podem ser compreendidas em sua potência formativa e como elas operam, concreta e simbolicamente, na constituição de sujeitos capazes de exercer uma cidadania ativa, crítica e comprometida com a dignidade humana.

A análise das práticas dialógicas revela que elas inauguram uma forma específica de cidadania, que poderíamos denominar cidadania estética – não no sentido ornamental ou periférico do termo, mas enquanto dimensão constitutiva da experiência democrática. Essa cidadania estética emerge do reconhecimento de que a forma como percebemos o mundo, as narrativas que nos atravessam, os afetos que nos movem e as imagens que nos estruturam são elementos decisivos na construção da vida pública. Assim, a educação jurídica que incorpora a arte não apenas amplia repertórios interpretativos, mas transforma as condições mesmas da participação cidadã, ao reconfigurar o que é visível, o que é pensável e o que é dizível em uma comunidade política.

Essa noção encontra ressonância no pensamento de John Dewey, para quem a experiência estética é uma forma de engajamento com o mundo, capaz de produzir continuidade entre percepção, emoção e ação[807]. Dewey insistia que a arte não está separada da vida, mas constitui modo intensificado de experienciá-la, abrindo caminhos para novas formas de inteligência prática e reflexão moral[808]. Na formação jurídica, esse princípio implica reconhecer que o exercício profissional não se limita à aplicação de normas, mas exige sensibilidade para compreender situações humanas complexas. As práticas dialógicas, ao convocar os estudantes para experiências estéticas, tornam essa sensibilidade não apenas desejável, mas constitutiva da ética jurídica.

---

[807] DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.
[808] *Id.*

Martha Nussbaum, por sua vez, demonstra que a imaginação narrativa possui função insubstituível na formação ética, pois permite ao sujeito colocar-se no lugar do outro, reconhecer suas vulnerabilidades e compreender contextos de injustiça de modo mais profundo que a mera abstração teórica[809]. A interseção entre Direito e Arte mobiliza precisamente essa imaginação, permitindo que os estudantes experimentem formas encarnadas de alteridade e desenvolvam capacidades empáticas fundamentais para uma atuação jurídica comprometida com a dignidade humana. Desse modo, a cidadania estética não se reduz a uma dimensão sensorial: ela reorganiza o próprio campo moral e jurídico, ao fazer da sensibilidade um eixo estruturante da responsabilidade pública.

No mesmo sentido, Boaventura de Sousa Santos enfatiza que a democratização do conhecimento jurídico requer a insurgência de epistemologias do Sul, que devolvam visibilidade às narrativas silenciadas pela racionalidade ocidental moderna[810]. As práticas dialógicas, ao incorporar expressões artísticas diversas, funcionam como dispositivos de descolonização epistêmica, rompendo com a hegemonia de modelos jurídicos que se pretendem universais, mas que excluem vozes e experiências fundamentais para a compreensão do constitucional. Assim, a cidadania estética torna-se também cidadania descolonizadora, capaz de reconfigurar o horizonte normativo a partir da pluralidade cultural e social que compõe o espaço luso-brasileiro.

Essas reflexões permitem compreender a formação cidadã não como etapa posterior ao aprendizado jurídico, mas como dimensão imanente do próprio processo formativo. A cidadania não é acrescentada ao direito: ela emerge das formas pelas quais o direito é ensinado, interpretado e vivido. Daí a importância de reconhecer, com Didi-Huberman, que ver não é um ato neutro, mas uma operação política[811]. As práticas dialógicas, ao deslocar regimes de visibilidade e ao abrir espaço para imagens que ferem, inquietam e desestabilizam, permitem que o estudante perceba o constitucional não apenas como texto, mas como campo de disputas sensíveis em

---

[809] NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos:** por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
[810] SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente**. São Paulo: Cortez, 2000; SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
[811] DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem:** questão colocada aos fins de uma história da arte. São Paulo: Editora 34, 2013.

que se decide quem importa, quem aparece, quem fala, quem pode narrar sua própria história.

A partir dessa perspectiva, torna-se possível compreender que a cidadania estética é também uma forma de constitucionalidade vivida, isto é, uma experiência cotidiana de interpretação e participação, ancorada no reconhecimento da dignidade humana como fundamento normativo e existencial. Quando o estudante se engaja em práticas dialógicas, ele não apenas aprende sobre cidadania: ele a exerce. Ele experimenta o dissenso, articula interpretações plurais, participa da construção do sentido coletivo, assume responsabilidades éticas e reconhece a alteridade como condição de possibilidade do constitucional.

Nesse sentido, a interseção entre Direito e Arte não opera apenas como recurso didático, mas como dispositivo constitucional no próprio processo formativo. Ao reintroduzir a sensibilidade como dimensão pública, essas práticas revelam que a cidadania não é um estado, mas um acontecimento – um movimento que se produz sempre que sujeitos se encontram, se confrontam e se reconhecem na diferença. É nesse acontecimento que se afirma a dignidade humana, não como mera categoria jurídica, mas como experiência vivida de relação, cuidado e responsabilidade.

No próximo subtópico, será possível examinar como essas práticas se materializam em experiências pedagógicas concretas, dando continuidade ao percurso de reflexão que integra teoria, método e vivência, e demonstrando, com segurança metodológica e rigor ético, como atividades desenvolvidas no âmbito da docência podem exemplificar – sem constituir pesquisa empírica – a potência formativa da interseção entre Direito e Arte na construção da cidadania.

Desse modo, as práticas dialógicas não apenas reafirmam a centralidade da sensibilidade na formação jurídica, como também demonstram que a cidadania se constitui na dinâmica concreta das relações pedagógicas. Trata-se de um processo no qual o estudante é constantemente convidado a interpretar o mundo a partir de múltiplos registros – estéticos, sociais, históricos, normativos, afetivos – reconhecendo que o constitucional é menos um artefato estático e mais um campo vivo de disputa, criação e responsabilidade. Assim, o diálogo entre Direito e Arte revela-se, simultaneamente, como método e como ética, como epistemologia e como política,

produzindo formas de subjetivação que se inscrevem na própria gramática democrática da dignidade humana.

A força dessas práticas reside em sua capacidade de fazer emergir o que Didi-Huberman chamaria de “pensamento por imagens”[812]: um modo de conhecer que não se limita ao conceito, mas que se deixa atravessar pelo que aparece, pelo que desloca, pelo que fere, pelo que insiste. É nesse regime sensível que a cidadania se manifesta como experiência e não apenas como norma; como acontecimento interpretativo, e não apenas como categoria abstrata. Ao convocar os estudantes a ocuparem posições ativas de leitura, criação e intervenção, as práticas dialógicas configuram-se como laboratórios micropolíticos nos quais se experimenta, em escala formativa, o horizonte do constitucionalismo dialógico/

Esse conjunto de reflexões, porém, alcança sua plena inteligibilidade quando confrontado com a materialidade das experiências concretas. Não porque a teoria dependa da empiria para se justificar – aqui não se trata de pesquisa empírica – mas porque as práticas pedagógicas permitem visualizar, de forma exemplar, como os princípios estético-dialógicos ganham corpo na formação jurídica. Exemplos situados, narrativas pedagógicas, experiências criativas ou exercícios interpretativos tornam-se, assim, notas ilustrativas de uma epistemologia formativa cuja força está na capacidade de articular sensibilidade, alteridade e cidadania.

É nesse sentido que se torna relevante apresentar, a seguir, algumas experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito da docência jurídica, não como dados empíricos de pesquisa, mas como demonstrações narrativas da potência formativa das práticas dialógicas. Tais experiências evidenciam como a interseção entre Direito e Arte permite a emergência de saberes plurais, amplia o repertório hermenêutico dos estudantes e cria espaços efetivos de participação, imaginação e reconhecimento – elementos essenciais para a construção de uma cidadania comprometida com a dignidade humana nos contextos luso-brasileiros.

Assim, o tópico subsequente tem por finalidade apenas ilustrar, por meio de exemplos concretos, como os pressupostos teóricos desenvolvidos ao longo deste

[812] DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem:** questão colocada aos fins de uma história da arte. São Paulo: Editora 34, 2013.

capítulo se materializam no cotidiano da formação jurídica, sem que isso configure pesquisa de campo, coleta de dados sensíveis ou análise empírica submetida a comitê de ética. Trata-se, antes, de demonstrar como a prática docente pode encarnar os valores do constitucionalismo dialógico, consolidando um modelo formativo que articula estética, hermenêutica e cidadania. É nesse espírito de integração entre teoria e experiência que se apresenta o subitem que segue.

5.4.1 Experiências pedagógicas estético-dialógicas: práticas ilustrativas de uma formação cidadã

A interseção entre constitucionalismo dialógico, educação jurídica e arte, tal como desenvolvida ao longo desta tese, não se limita à elaboração conceitual, mas encontra ressonância em experiências pedagógicas concretas advindas da prática docente da pesquisadora (2018-2025), realizadas no âmbito de cursos de Direito em instituições de ensino superior brasileiras. Os projetos apresentados nos Apêndices – *Memórias em Movimento: Trilhas de Justiça e Cidadania*, *Narrativas de (In)Justiça em Black Mirror: Reflexões Sociofilosóficas do Direito no Espelho da Ficção*, *A Arte de Argumentar: Direito, Expressão e Cidadania*, *Direitos Humanos, Arte e Cidadania: Epistemologias do Sensível e Estéticas da Justiça*, *Cartografias da Cidadania Brasileira: Arte e Imaginário entre o Visível e o Velado*, dentre outros – são iniciativas didáticas concebidas e implementadas pela pesquisadora em sua atuação docente, funcionando como laboratórios estético-dialógicos nos quais se exploram, em chave formativa, os pressupostos aqui defendidos acerca da dignidade humana, da cidadania e da ampliação do repertório hermenêutico dos estudantes. Trata-se, portanto, de registros de prática pedagógica – e não de pesquisa empírica – mobilizados exclusivamente como exemplos ilustrativos de um determinado modelo de formação jurídica que articula sensibilidade, imaginação e reflexão crítica.

Essas experiências expressam uma concepção ampliada de ensino jurídico, na qual a arte opera simultaneamente como linguagem epistemológica, dispositivo pedagógico e forma de experiência compartilhada. Nesse contexto, merece destaque o fato de que a própria identidade visual desses projetos (seus elementos gráficos, simbólicos e estéticos) é criação artística da própria pesquisadora, constituindo parte

integrante da proposta metodológica e reforçando o caráter interdisciplinar da formação. A elaboração das identidades visuais não cumpre apenas função ilustrativa: ela integra, performativamente, a concepção pedagógica defendida nesta tese, pois institui uma atmosfera sensível, estética e interpretativa que dialoga com o conteúdo formativo, com as metodologias utilizadas e com os horizontes de imaginação ética e política mobilizados nos processos de aprendizagem.

Importa, contudo, enfatizar desde logo o estatuto epistêmico dessas experiências no interior da tese: não se trata de um *corpus* empírico no sentido estrito, tampouco de pesquisa com seres humanos submetida a instrumentos de coleta, sistematização e análise de dados pessoais. As práticas pedagógicas descritas nos Apêndices são mobilizadas aqui exclusivamente como registros de prática docente e exemplos ilustrativos de uma determinada concepção de educação jurídica, não havendo identificação de estudantes, exposição de informações sensíveis ou avaliação individualizada de participantes. Nessa medida, a referência a tais experiências não configura pesquisa empírica envolvendo seres humanos, mas integra o campo da reflexão teórico-metodológica sobre o ensino jurídico, em conformidade com o enquadramento ético estabelecido pelas normas nacionais aplicáveis[813].

Do ponto de vista formativo, essas experiências estético-dialógicas materializam um deslocamento importante em relação ao modelo tradicional de ensino jurídico, centrado na transmissão vertical de conteúdos normativos, na exegese de textos legais e na reprodução de esquemas abstratos de dogmática. Nos projetos apresentados, a arte é convocada como eixo estruturante da cena pedagógica,

[813] Segundo a Resolução CNS nº 510/2016 – que regula as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais – não se enquadram como "pesquisas envolvendo seres humanos" atividades que não coletem dados identificáveis, que utilizem exclusivamente informações de domínio público ou que descrevam práticas pedagógicas sem identificação individual de participantes (art. 1º, incs. III e VII). A Resolução CNS nº 466/2012, embora dirigida principalmente às Ciências da Saúde, reforça que a submissão ao sistema CEP/CONEP é obrigatória apenas quando há intervenção, risco ou coleta de dados pessoais sensíveis. A Norma Operacional CNS nº 001/2013 (CONEP) complementa esse enquadramento ao diferenciar atividades de ensino, relatos de experiência docente e reflexões teóricas de pesquisas que envolvem participantes humanos. Ademais, nos termos da Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD (Lei nº 13.709/2018) –, não houve qualquer forma de tratamento de dados pessoais que se enquadre no art. 5º, I ou X, inexistindo coleta, registro, armazenamento ou análise de informações individualizáveis. As práticas pedagógicas mencionadas nos Apêndices constituem, portanto, apenas exemplos metodológicos e registros de atuação docente, sem identificação discente, sem exposição de informações sensíveis e sem qualquer procedimento investigativo. Nessa medida, não configuram pesquisa empírica envolvendo seres humanos, harmonizando-se com o marco ético e jurídico aplicável ao ensino e à produção teórica no campo jurídico e educacional.

operando simultaneamente como linguagem, método e objeto de problematização. Esculturas, instalações, composições visuais, narrativas ficcionais, performances, roteiros de mediação, júris simulados inspirados em distopias audiovisuais e cartografias simbólicas do território e da memória tornam-se suportes para a discussão de temas constitucionais, de direitos humanos e de cidadania, em uma perspectiva que articula o sensível, o ético e o jurídico.

Tais práticas instauram espaços de aprendizagem que podem ser compreendidos como microespaços públicos de deliberação, nos quais os estudantes são instigados a ocupar posições de fala, escuta e interpretação compartilhada. Em vez de meros receptores de conteúdo, assumem o papel de co-intérpretes da realidade social e normativa, convocados a elaborar leituras críticas sobre violência, desigualdade, invisibilização de corpos e narrativas, conflitos de memória, apagamentos históricos e disputas em torno da própria noção de dignidade. A arte, nesse contexto, funciona como dispositivo de estranhamento e de desnaturalização, permitindo que a experiência jurídica seja reconfigurada para além da sua aparência técnico-formal e apareça como campo de disputa simbólica, política e estética.

No interior desse arranjo pedagógico, o constitucionalismo dialógico deixa de ser apenas um modelo de relacionamento entre instituições para se tornar também um paradigma formativo: o que se busca é educar para o diálogo, pela experiência do diálogo e dentro de estruturas pedagógicas que reconhecem a pluralidade de perspectivas presentes em sala de aula. As dinâmicas coletivas propostas nos projetos – elaboração de portfólios crítico-criativos, construção de narrativas visuais sobre justiça e injustiça, encenação de situações-limite inspiradas em obras de ficção, produção de mapas sensíveis da cidadania brasileira – operam como exercícios concretos de reconhecimento mútuo, exigindo dos participantes a disposição para escutar, argumentar, reformular posições e negociar sentidos à luz da dignidade humana como critério orientador.

Ao mesmo tempo, essas experiências estético-dialógicas contribuem para a ampliação do leque semiótico do jurista, elemento já problematizado nos tópicos anteriores deste capítulo. Ao trabalhar com regimes de imagem, som, corpo, gesto, espaço e narrativa, o estudante de Direito é convidado a abandonar a segurança exclusiva do texto normativo e da linguagem técnico-jurídica, aprendendo a ler o

mundo a partir de outras gramáticas sensíveis. Essa ampliação não é um mero adorno metodológico, mas uma exigência do próprio constitucionalismo dialógico, que pressupõe intérpretes capazes de transitar entre múltiplos campos de significação e de reconhecer, na arte, um *locus* de denúncia, resistência e imaginação política.

Do ponto de vista da formação cidadã, os projetos descritos configuram verdadeiros dispositivos de explicitação da dignidade humana em contextos concretos. Ao tematizarem, por meio da arte, situações de exclusão, sofrimento, injustiça ou violação de direitos, as experiências pedagógicas deslocam a discussão jurídica do plano da abstração para o da vivência estética compartilhada. A cidadania deixa de ser apenas um conceito jurídico-político e passa a ser experimentada como trama de relações, afetos, memórias e conflitos, na qual cada sujeito é interpelado a posicionar-se diante de narrativas que o desafiam eticamente. Assim, a arte torna visível aquilo que muitas vezes permanece oculto nos discursos formais do direito, permitindo que a formação jurídica se alinhe mais estreitamente à realidade social que pretende regular.

É igualmente relevante notar que essas práticas não se constroem a partir de uma lógica de “sensibilização” superficial, mas de uma epistemologia estética que reconhece na arte uma forma legítima de conhecimento sobre o humano, a justiça e a vida em comum. Ao serem convocados a produzir obras, intervenções e interpretações, os estudantes não apenas “expressam sentimentos”, mas realizam operações de leitura, síntese, crítica e projeção de futuros possíveis, ativando competências interpretativas que são centrais para o exercício de qualquer função jurídica comprometida com a dignidade humana. A arte, nesse sentido, converte-se em meio de formação de juízos, de argumentação e de decisão, antecipando, no plano pedagógico, a responsabilidade que esses sujeitos terão, no futuro, em contextos institucionais formais.

Por fim, o conjunto dessas experiências pedagógicas permite afirmar que a interseção entre Direito, Educação Jurídica e Arte, sob o prisma do constitucionalismo dialógico, não constitui mero adereço inovador ao currículo jurídico, mas indica a possibilidade de uma reconfiguração profunda da própria educação jurídica. Ao propor arranjos formativos nos quais o estudante é reconhecido como sujeito de direitos, de fala e de criação, e ao articular tais arranjos com o princípio da dignidade humana

como eixo normativo e pedagógico, essas práticas contribuem para a formação de juristas mais conscientes de seu papel na construção de uma cidadania efetivamente inclusiva, plural e comprometida com a justiça social. Nesta tese, elas são evocadas como notas ilustrativas de um horizonte formativo possível, reforçando a tese central de que o constitucionalismo dialógico, quando atravessa a educação jurídica pela via da arte, encontra um terreno fértil para a construção de sujeitos jurídicos mais sensíveis, críticos e eticamente implicados com a promoção da dignidade humana no espaço luso-brasileiro.

5.4.2 Implicações epistêmicas da prática estético-dialógica na formação jurídica contemporânea

A integração estético-dialógica na formação jurídica – aqui analisada a partir das experiências ilustrativas apresentadas no item anterior – projeta uma série de implicações epistemológicas, hermenêuticas e formativas que excedem, em muito, seu valor metodológico imediato. Trata-se de uma transformação estrutural no modo como se compreende o processo de aprender, interpretar e praticar o direito. Se, como afirma Peter Häberle, toda Constituição é produto de uma "sociedade aberta de intérpretes"[814], então o ensino jurídico não pode restringir-se à reprodução de uma racionalidade técnico-normativa fechada, sob pena de contradizer o próprio fundamento democrático que pretende sustentar. A abertura hermenêutica requerida pelo constitucionalismo dialógico exige formas de formação que reconfigurem o intérprete, ampliando sua capacidade sensível, imaginativa e crítica.

Nesse contexto, a incorporação da arte no ensino jurídico assume uma função que não é meramente pedagógica, mas epistemologicamente fundante. A arte não é um instrumento auxiliar; ela funciona como aquilo que Merleau-Ponty chama de "modo de revelação"[815], isto é, uma forma de tornar visível aquilo que a racionalidade abstrata tende a ocultar. Na experiência estética, o mundo não é apenas representado: ele se apresenta, ele se manifesta em sua complexidade sensível. Esse fenômeno tem

[814] HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica constitucional:** a sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e "procedimental" da Constituição. Tradução de Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997.
[815] MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Olho e o Espírito.** São Paulo: Cosac Naify, 2004.

consequências profundas para a hermenêutica jurídica, pois desloca o olhar do estudante para dimensões da vida social que o discurso jurídico, em sua forma tradicional, frequentemente negligencia: o sofrimento, a vulnerabilidade, o silêncio, as tensões entre o visível e o invisível, as camadas históricas que marcam corpos e territórios.

Como observa Jacques Rancière, a arte reorganiza a “partilha do sensível”, reconfigurando aquilo que pode ser visto, ouvido e pensado dentro de uma comunidade[816]. Essa reconfiguração coincide, no campo jurídico, com uma expansão dos horizontes interpretativos, revelando que a Constituição – mais do que um documento normativo – é também um artefato simbólico, cuja compreensão exige uma sensibilidade às narrativas que estruturam a vida coletiva. Ao lado disso, a experiência estética convoca os sujeitos a um gesto que Martha Nussbaum[817] denomina de imaginação moral: a capacidade de projetar-se na perspectiva do outro, reconhecer sua vulnerabilidade e compreender a espessura ética das relações humanas. Essa operação é crucial para a formação de juristas comprometidos com a dignidade humana e com uma cultura constitucional democrática.

A educação jurídica tradicional, entretanto, historicamente operou sob o paradigma do que Boaventura de Sousa Santos descreve como “monocultura da razão técnico-instrumental”[818]: um modelo de conhecimento que reduz a complexidade da vida à previsibilidade das formas jurídicas. A epistemologia estético-dialógica desafia essa monocultura ao introduzir uma ecologia de saberes que articula razão, corpo e sensibilidade; técnica, imaginação e experiência; norma e narrativa. Tal ecologia não relativiza o conhecimento jurídico, mas o complexifica, situando-o em relação com outras formas de compreensão do mundo e revelando que o direito não é autossuficiente, mas interdependente de práticas sociais, políticas e simbólicas.

Do ponto de vista formativo, a integração estético-dialógica desloca radicalmente a posição do discente. O estudante deixa de ser mero objeto de instrução para se tornar sujeito hermenêutico, produtor de sentidos, intérprete ativo dos conflitos, coautor dos debates que moldam a cena educativa. Essa virada pedagógica

---

[816] RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível.** São Paulo: Editora 34, 2005.
[817] NUSSBAUM, Martha C. **Sem Fins Lucrativos:** por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
[818] SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente.** São Paulo: Cortez, 2000.

aproxima-se do que Paulo Freire denomina de educação como prática da liberdade[819]: um processo no qual o conhecimento não é depositado, mas construído no diálogo, no confronto de experiências, na abertura ao inédito. A arte, nesse sentido, instaura um campo de desestabilização produtiva: ao romper certezas, ela obriga o sujeito a reconstruir suas categorias de compreensão, abrindo espaço para a emergência do novo.

Esse processo de reconstrução revela-se especialmente relevante no campo do constitucionalismo. A hermenêutica constitucional contemporânea – marcada por tensões entre pluralidade social, conflitos de memória, desigualdades estruturais e disputas identitárias – exige um intérprete sensível às múltiplas camadas de experiência que constituem a vida democrática. A arte favorece o desenvolvimento desse intérprete precisamente porque ela opera na fronteira entre o sensível e o racional, entre o individual e o coletivo, entre o sofrimento e a possibilidade de transformação. Ela convoca o futuro jurista a confrontar-se com aquilo que Hannah Arendt denomina de "realidade da pluralidade"[820], sem a qual não há política, nem mundo comum, nem possibilidade de ação.

Mais ainda, a prática estético-dialógica permite compreender a dignidade humana não como conceito abstrato, mas como experiência situada, marcada por feridas históricas e por lutas concretas. A obra de arte, ao expor sofrimento, silenciamento, resistência ou violência, devolve ao direito aquilo que o procedimento frequentemente apaga: a textura moral das existências. Esse movimento é compatível com a análise de Axel Honneth[821] acerca das lutas por reconhecimento, nas quais a dignidade é continuamente disputada e reconstruída. Ao tematizar essas tensões em sala de aula, a arte transforma a educação jurídica em espaço de elaboração ética, no qual os futuros operadores do direito são chamados a responsabilizar-se pela realidade que interpretam.

Sob uma perspectiva hermenêutica mais ampla, a integração estético-dialógica revela que o direito é, ele próprio, uma prática narrativa. Como argumenta Ronald

---

819 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
820 ARENDT, Hannah. **A Condição Humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
821 HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

Dworkin[822], interpretar a Constituição é participar de uma história em construção, na qual cada intérprete assume o papel de coautor. A arte, ao estimular a imaginação e a interpretação, prepara o estudante para essa coautoria, despertando sua capacidade de projetar futuros possíveis, visualizar alternativas e reconhecer conflitos de maneira complexa. Em vez de reproduzir categorias preestabelecidas, o estudante é convidado a participar ativamente da criação de sentido.

Do ponto de vista ontológico, essa abordagem produz um deslocamento na própria compreensão do sujeito jurídico. Em vez de um sujeito abstrato, universal e descolado de seu contexto – figura típica da tradição liberal – emerge um sujeito situado, encarnado, afetado pelas estruturas de poder que Michel Foucault[823] tão profundamente analisou. A arte permite que essas estruturas sejam visibilizadas, desnaturalizadas e problematizadas, contribuindo para uma formação jurídica que reconhece a inseparabilidade entre direito, poder e subjetividade. Não se trata de abandonar a técnica, mas de reconhecer que ela é insuficiente para lidar com a complexidade dos fenômenos jurídicos contemporâneos.

Por fim, as implicações dessa abordagem convergem para uma compreensão ampliada de cidadania. A formação jurídica estético-dialógica não prepara apenas para a atuação profissional, mas para a participação ativa na vida democrática. Ela cultiva capacidades de escuta, interpretação, deliberação e imaginação – capacidades indispensáveis para a construção do que Boaventura de Sousa Santos[824] denomina de democracia de alta intensidade. A sala de aula, nesse modelo, torna-se um microcosmo do espaço público, no qual a dignidade humana deixa de ser enunciado normativo para se tornar experiência compartilhada.

Ao iluminar essas dimensões, a integração estético-dialógica revela-se não apenas uma inovação pedagógica, mas uma proposta epistemológica que reconfigura o horizonte da educação jurídica. Suas implicações alcançam o campo teórico, a prática docente, a subjetividade discente e a própria concepção de cidadania e democracia. O item seguinte desenvolverá a síntese propositiva que decorre desta

---

[822] DWORKIN, Ronald. **O Império do Direito.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
[823] FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.
[824] SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente.** São Paulo: Cortez, 2000.

análise, evidenciando como a arte, o diálogo e a dignidade humana podem constituir um novo paradigma formativo para a educação jurídica luso-brasileira.

5.5 CONSTITUCIONALISMO DIALÓGICO, EDUCAÇÃO JURÍDICA E ARTE: A DIGNIDADE HUMANA COMO FUNDAMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA SOB UMA PERSPECTIVA LUSO-BRASILEIRA

A articulação entre constitucionalismo dialógico, educação jurídica e arte, que percorre toda a elaboração desta tese, revela-se, neste ponto, não como mera escolha teórica, mas como exigência normativa, epistêmica e política para a construção da cidadania contemporânea. Em contextos luso-brasileiros marcados por heranças coloniais, desigualdades persistentes e disputas contínuas pela definição do sentido do comum, a dignidade humana emerge como núcleo orientador, não apenas da interpretação constitucional, mas de um projeto formativo capaz de reconfigurar o papel do direito na vida democrática. É nessa confluência – entre dignidade, diálogo e sensibilidade estética – que se desenha um paradigma educativo comprometido com a transformação social.

O constitucionalismo dialógico, tal como concebido por Häberle[825], Habermas[826] e intérpretes do constitucionalismo democrático, parte do pressuposto de que o sentido da Constituição não se encerra na voz do legislador ou nas técnicas interpretativas do juiz, mas se constitui no espaço público plural onde múltiplos sujeitos disputam narrativas, reivindicam reconhecimento e produzem interpretações concorrentes da vida comum. A Constituição é, assim, uma obra aberta, permanentemente atualizada pelos atores que dela participam. Essa perspectiva impede compreender a educação jurídica como espaço de reprodução mecânica de doutrinas e institutos: ela deve ser, antes, o lugar primordial da formação dialógica, no

[825] HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica constitucional:** a sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e "procedimental" da Constituição. Tradução de Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997.
[826] HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia:** entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

qual os futuros intérpretes da Constituição aprendem a se reconhecer como parte de uma comunidade interpretativa complexa.

Do ponto de vista luso-brasileiro, essa questão adquire densidade particular. Portugal e Brasil compartilham uma tradição jurídica comum, herdeira do direito romano-canônico, consolidada em modelos pedagógicos marcados por formalismo, textualismo e historicidade dogmática rígida. Entretanto, também compartilham, em graus distintos, processos de contestação democrática, lutas por reconhecimento e experiências constituintes que ampliaram os horizontes da cidadania. A Constituição portuguesa de 1976 e a Constituição brasileira de 1988 – ambas oriundas de rupturas com regimes autoritários – consagram a dignidade da pessoa humana como fundamento normativo[827] e estruturante, mas o fazem de modo situado, respondendo a contextos materiais e simbólicos profundamente distintos. Essa dupla herança oferece o terreno para pensar o constitucionalismo dialógico como prática educativa e, mais ainda, para compreender a arte como linguagem capaz de mediar essa prática entre diferentes ordens de experiência.

Neste sentido, compreender a dignidade humana como fundamento da cidadania implica reconhecer que ela não se reduz a um princípio jurídico abstrato, mas expressa um compromisso ético com a integridade, a voz e a visibilidade dos sujeitos concretos que compõem a comunidade política[828]. A dignidade, como categoria jurídico-filosófica, é também uma categoria estética: ela depende da capacidade de perceber o outro, de ver e ouvir sua existência, de reconhecer a singularidade de suas narrativas. Assim, o direito só se realiza plenamente quando incorpora a dimensão sensível e simbólica do humano, deslocando-se do campo exclusivo dos textos normativos para o campo mais amplo das experiências vividas.

A educação jurídica, portanto, deve assumir um papel de mediação entre normatividade constitucional e realidade social. Contudo, essa mediação não pode ocorrer apenas por meio de técnicas tradicionais de ensino – centradas na memorização, na aplicação mecânica de normas e no distanciamento entre teoria e vida. O paradigma estético-dialógico mostra que a formação jurídica precisa operar

---

[827] SARLET, Ingo Wolfgang. **A Dignidade da Pessoa Humana e os Direitos Fundamentais na Constituição de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.
[828] BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

deslocamentos epistemológicos que sejam capazes de romper com modelos que restrinjam a complexidade da cidadania a categorias meramente procedimentais. A arte, enquanto linguagem universal da experiência humana, introduz fissuras no imaginário jurídico tradicional e abre espaço para que a dignidade humana seja percebida em sua densidade histórica, sensível e, muitas vezes, dolorosa. Por isso mesmo, sua presença na formação jurídica não é ornamental, mas estrutural: ela reorganiza aquilo que Jacques Rancière denominou de “regime de visibilidade”[829], redistribuindo o que pode aparecer no espaço público.

Assim, a convergência entre constitucionalismo dialógico e arte funda uma nova pedagogia jurídica: uma pedagogia que exige do estudante não apenas conhecimento técnico, mas compreensão profunda das relações de poder, das memórias coletivas, das desigualdades estruturais e das disputas simbólicas que permeiam a vida democrática. Trata-se de uma educação que potencializa a imaginação moral, na linha proposta por Martha Nussbaum[830], e, ao mesmo tempo, desenvolve uma escuta ética que permite reconhecer a diversidade dos mundos vividos. O ato educativo, nessa perspectiva, deixa de ser transmissão para tornar-se encontro; deixa de ser confirmação de verdades para tornar-se abertura ao plural; deixa de ser repetição para tornar-se criação.

Se o constitucionalismo dialógico pressupõe pluralidade, a educação jurídica deve formar sujeitos capazes de habitá-la. Se a dignidade humana é fundamento, deve transformar-se em experiência viva. Se a cidadania é construção, deve tornar-se prática cotidiana – e essa prática se aprende. A tese que aqui se desenvolve sustenta que é no encontro entre arte, diálogo e normatividade constitucional que esse aprendizado se torna possível, especialmente em contextos luso-brasileiros nos quais as camadas históricas de exclusão demandam novas linguagens para figurar o humano.

A perspectiva luso-brasileira oferece um campo para compreender a importância dessa integração entre constitucionalismo dialógico, educação jurídica e arte, sobretudo porque ambos os países atravessaram processos históricos que

---

[829] RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível:** estética e política. São Paulo: Editora 34, 2005.
[830] NUSSBAUM, Martha C. **Sem Fins Lucrativos:** por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

revelam tensões profundas entre democracia, memória e cidadania. As experiências constituintes de Portugal, após a Revolução dos Cravos, e do Brasil, após a longa noite autoritária finda em 1985, não apenas inauguraram novas ordens jurídicas, como também demandaram uma reconfiguração imaginária do que significa viver sob o signo da dignidade humana. Em ambos os casos, a Constituição desempenha um papel que ultrapassa o jurídico: ela se torna uma espécie de narrativa fundante, convocando a comunidade a reescrever seus vínculos, reparar ausências e reconstruir expectativas.

No entanto, essa reconstrução não é uniforme nem isenta de contradições. Tanto em Portugal quanto no Brasil, persistem camadas de silenciamento histórico, desigualdades estruturais e dinâmicas de exclusão que desafiam a promessa constitucional de dignidade universal. A cidadania, nesses contextos, não é uma condição plenamente alcançada, mas um processo em disputa, permeado por conflitos simbólicos e institucionais. A educação jurídica, quando reduzida à reprodução de dogmas, não consegue responder a essa complexidade; quando, ao contrário, se deixa atravessar pela estética e pelo diálogo, torna-se capaz de formar juristas sensíveis às nuances históricas que se inscrevem no corpo social e que moldam as possibilidades da cidadania.

A arte desempenha, aqui, um papel decisivo, pois é precisamente no campo estético que se projetam e se desvelam as tensões entre memória e esquecimento, entre reconhecimento e invisibilidade, entre a promessa normativa do Estado e a experiência concreta dos sujeitos. A literatura portuguesa – de Saramago a Sophia de Mello Breyner – e a literatura brasileira – de Conceição Evaristo a Milton Hatoum – são, nesse sentido, repositórios de conflitos que escapam ao discurso jurídico, mas que lhe são constitutivos. Delas emergem vozes que testemunham rupturas históricas, feridas coloniais, desigualdades persistentes e lutas por reconhecimento. Essas vozes, quando incorporadas à formação jurídica, não apenas enriquecem a compreensão da dignidade humana, como também desestabilizam formas rígidas de pensar o direito.

Essa desestabilização é fundamental para o projeto constitucional luso-brasileiro. Ao reconhecer que a Constituição é interpretada por sujeitos situados em mundos culturais, históricos e sensíveis diversos, o constitucionalismo dialógico

assume que não pode existir interpretação constitucional sem a consideração das narrativas que atravessam a comunidade política. Assim, a hermenêutica constitucional não pode restringir-se à análise interna da norma: ela deve abrir-se àquilo que Boaventura de Sousa Santos denomina de "epistemologias do Sul"[831], isto é, aos saberes que emergem das margens, dos grupos subalternizados, das experiências historicamente desqualificadas. A arte é, muitas vezes, o primeiro lugar onde esses saberes encontram forma e onde sua existência se torna visível.

Dessa forma, a introdução da arte na formação jurídica não é apenas um recurso pedagógico inovador; é a afirmação de que o direito deve ser capaz de escutar as múltiplas camadas de experiência que compõem a sociedade. Essa escuta é, no fundo, a condição de possibilidade de um constitucionalismo verdadeiramente dialógico. Habermas já advertia que não há legitimidade sem deliberação inclusiva[832]; Häberle, por sua vez, insistia que não há hermenêutica constitucional sem pluralidade[833]. A arte acrescenta um elemento essencial a esse debate: não há deliberação nem pluralidade possíveis sem sensibilidade. A cidadania, para se realizar, deve ser sentida – e é nesse ponto que o estético se converte em político.

Além disso, a integração estético-dialógica presta-se a enfrentar a crise de legitimidade que atravessa o ensino jurídico, especialmente no Brasil. A formação excessivamente tecnicista afastou-se da realidade concreta dos sujeitos e, com isso, tornou-se incapaz de produzir juristas comprometidos com a justiça social. Quando a arte entra na sala de aula, ela reintegra ao processo formativo aquilo que lhe faltava: a dimensão ética da percepção. Ao confrontar os estudantes com narrativas de sofrimento, resistência, desigualdade e esperança, a arte devolve ao ensino jurídico sua capacidade de produzir sentidos para o mundo. Assim, o constitucionalismo dialógico deixa de ser apenas teoria e se torna prática pedagógica – prática de formação da sensibilidade jurídica.

---

831 SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

832 HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia:** entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

833 HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica constitucional:** a sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e "procedimental" da Constituição. Tradução de Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997.

Dentro da perspectiva luso-brasileira, isso significa reconhecer que não há cidadania plena enquanto determinadas vozes permanecerem silenciadas. A arte é meio para romper esse silêncio. Ela torna visíveis identidades, memórias e traumas que foram historicamente marginalizados, e, ao fazê-lo, convoca o direito a assumir sua responsabilidade ética diante do outro. A dignidade humana, nesse contexto, deixa de ser um princípio abstrato para tornar-se uma prática social de reconhecimento, uma tarefa permanente de visibilização, uma construção coletiva que exige vigilância crítica e imaginação política.

Assim, constitucionalismo dialógico, educação jurídica e arte convergem para um mesmo horizonte: a formação de sujeitos capazes de compreender que a cidadania não é um dado, mas uma construção contínua; não é mera titularidade de direitos, mas participação ativa na reconfiguração do mundo comum; não é apenas status jurídico, mas experiência estética e ética de pertencimento.

A centralidade da dignidade humana na construção da cidadania – em Portugal, no Brasil e em outros contextos pós-autoritários – exige que se reconheça sua dimensão performativa. A dignidade não se limita a um enunciado normativo nem a um princípio fundante abstrato; ela se realiza na medida em que é performada nos espaços sociais, educativos e institucionais. Cada ato de reconhecimento, cada gesto de escuta, cada prática que restitui visibilidade ao sujeito marginalizado constitui um momento de atualização da dignidade. Assim, a cidadania não se resume ao conjunto de direitos garantidos pelo Estado, mas envolve uma trama de relações intersubjetivas em que a dignidade é continuamente afirmada, disputada e reconstruída. Nesse sentido, a educação jurídica desempenha papel crucial: ela é o *locus* onde se aprende – ou se desaprende – a reconhecer o outro.

A dimensão performativa da dignidade se esclarece quando observada à luz da arte. A obra artística, como lembram Merleau-Ponty[834] e Rancière[835], torna sensível aquilo que permanecia invisível; ela transforma o indizível em figura e, ao fazê-lo, convoca o espectador a um encontro ético. Esse encontro é, ele próprio, uma forma de política. A arte produz realidades; ela institui modos de sentir o mundo, reorganiza

[834] MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Olho e o Espírito.** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
[835] RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível:** estética e política. São Paulo: Editora 34, 2005.

a percepção e, portanto, participa da constituição do espaço público. A cidadania, quando atravessada por esse regime estético, deixa de ser mera categoria legal e se torna uma experiência vivida: uma experiência de ser visto, de ser reconhecido e de ter a própria voz legitimada.

É por isso que a educação jurídica, quando aberta à estética, torna-se um laboratório de cidadania. Ao trabalhar com obras literárias, performances, esculturas, imagens e produções criativas dos próprios estudantes, a sala de aula converte-se em espaço de experimentação pública, no qual o pluralismo deixa de ser palavra e se torna presença. Esse tipo de prática pedagógica amplia não apenas o repertório interpretativo do discente, mas também sua capacidade de agir no mundo. Como sugere Hannah Arendt, a condição humana é marcada pela pluralidade e pela ação[836]: agir é aparecer; agir é revelar-se diante do outro; agir é criar mundos possíveis. A educação jurídica, quando dialógica e estética, forma sujeitos para esse agir.

Essa formação, contudo, não se dá fora das relações de poder que estruturam a vida social. Foucault[837] demonstrou que o poder circula pelas instituições, pelos discursos, pelas normas e pelos corpos, produzindo subjetividades e regimes de verdade. No contexto jurídico, isso significa que o ensino tradicional – centrado na memorização de normas, na reverência à autoridade do texto legal e na reprodução de categorias dogmáticas – funciona como um dispositivo disciplinar que formata o imaginário jurídico dentro de uma lógica de obediência, silenciamento e hierarquia. A integração da arte, entretanto, introduz um elemento de resistência: ela desterritorializa discursos, desnaturaliza hierarquias e torna visíveis as fissuras do poder.

Nesse sentido, a prática estético-dialógica constitui uma forma de libertação pedagógica. Ao permitir que os estudantes expressem suas próprias visões de mundo, reconheçam suas experiências e entrem em contato com narrativas divergentes, a sala de aula torna-se espaço onde novas subjetividades jurídicas podem emergir. Subjetividades marcadas pela consciência crítica, pela sensibilidade ao outro e pela disposição para contestar formas de injustiça. Trata-se de uma pedagogia da escuta e da imaginação, que desafia a ideia de neutralidade jurídica e revela que toda

[836] ARENDT, Hannah. **A Condição Humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
[837] FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2001.

interpretação é situada, toda hermenêutica é contingente e toda cidadania é construída na confluência entre linguagem e poder.

A noção de cidadania luso-brasileira adquire aqui um significado ainda mais complexo. Em sociedades atravessadas por legados coloniais – Portugal como centro metropolitano que revisita seu passado imperial, e o Brasil como país cuja formação jurídica, social e racial foi profundamente marcada pela colonialidade –, a construção da cidadania não pode prescindir de uma análise crítica das continuidades históricas que estruturam desigualdades. A arte é frequentemente o primeiro lugar onde essas continuidades se revelam: nas literaturas de resistência, nas poéticas da memória, nas obras que denunciam silenciamentos, nas produções que interrogam identidades e que reinscrevem os corpos excluídos no centro da narrativa coletiva.

Por isso, ao integrar essas obras à formação jurídica, não se está apenas diversificando metodologias; está-se promovendo um gesto político de reparação simbólica. A educação jurídica que se constrói a partir do diálogo entre Constituição, arte e dignidade humana torna-se capaz de restituir o que Boaventura de Sousa Santos chama de “experiências desperdiçadas”[838] – saberes e vozes que foram apagados pelo cânone jurídico tradicional. Essa restituição, ao mesmo tempo estética e normativa, produz uma cidadania mais densa, mais plural e mais justa, pois reconhece que o direito não pode ser pensado sem considerar os mundos vividos dos sujeitos que ele pretende proteger.

Por fim, a interseção entre arte, diálogo e constitucionalismo revela que a cidadania não é apenas uma condição jurídica, mas uma experiência estética e política de presença no mundo. Ser cidadão é aparecer, ser visto, ser ouvido, participar da construção do comum. É por isso que a dignidade humana, fundamento do constitucionalismo português e brasileiro, só pode ser plenamente compreendida quando incorporada como prática formativa. A educação jurídica, assim concebida, não forma apenas técnicos do direito, mas construtores do mundo comum: sujeitos que reconhecem a pluralidade, que enfrentam as desigualdades e que assumem a responsabilidade ética de sustentar a convivência democrática.

---

[838] SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente**. São Paulo: Cortez, 2000; SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

À luz de tudo o que foi exposto, torna-se evidente que a articulação entre constitucionalismo dialógico, educação jurídica e arte opera como uma chave teórico-prática capaz de reconfigurar profundamente o horizonte formativo dos cursos de direito em Portugal e no Brasil. Esses três eixos não se justapõem, tampouco funcionam como blocos conceituais paralelos; eles se entrelaçam de modo orgânico e constituem, juntos, um paradigma alternativo ao modelo tradicional, cuja insuficiência tem sido reiteradamente denunciada tanto pela crítica acadêmica quanto pelas crises sucessivas do próprio sistema de justiça.

A dignidade humana, fundamento comum às ordens constitucionais portuguesa e brasileira, aparece, nesse cenário, não apenas como princípio normativo, mas como vetor de reorganização da experiência democrática. No paradigma estético-dialógico, a dignidade deixa de ser uma abstração jurídica para tornar-se critério hermenêutico, horizonte pedagógico e princípio político que estrutura a formação dos sujeitos. Ela se converte em eixo de visibilidade e escuta: ver e ouvir o outro torna-se uma exigência constitucional e formativa. Tal movimento é particularmente urgente nos contextos luso-brasileiros, marcados por historicidades traumáticas, desigualdades persistentes e disputas por reconhecimento, nos quais a cidadania não pode ser pensada senão como processo contínuo de reconstrução simbólica e material.

Dentro dessa perspectiva, o constitucionalismo dialógico assume função educativa. Ele fornece a arquitetura normativa que fundamenta a abertura do direito à pluralidade; delimita o espaço da deliberação democrática; convida os intérpretes à construção cooperativa do sentido constitucional; exige o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva da comunidade política. O intérprete não é mero decodificador textual: é sujeito situado, historicamente inscrito, afetado por memórias, percepções, expectativas e experiências que moldam sua compreensão do mundo. Por isso, a formação jurídica não pode deter-se na técnica, mas deve integrar, como defendeu Häberle, as múltiplas vozes da sociedade aberta dos intérpretes – vozes que, em grande medida, se expressam pela arte.

A arte, nesse quadro, funciona como dimensão sensível e crítica do constitucionalismo. Ela revela o que o discurso jurídico não alcança; expõe aquilo que permanece fora do texto, mas dentro da vida; convoca o intérprete a uma postura reflexiva que ultrapassa a lógica argumentativa tradicional. A obra artística cria fissuras

na normatividade aparentemente estável e, com isso, abre espaço para que novas leituras da dignidade humana emergem. Ela desvela, como diria Rancière, regimes de visibilidade[839] que haviam sido naturalizados e, ao fazê-lo, reorganiza o campo da cidadania. Esse movimento é indispensável nos contextos português e brasileiro, em que a cidadania continua atravessada por silenciamentos históricos e desigualdades estruturais que desafiam o ideal constitucional.

É precisamente por essa via que a educação jurídica estético-dialógica se apresenta como resposta formativa aos desafios do século XXI. Ao integrar arte, diálogo e Constituição, a formação jurídica desloca-se do modelo monológico e tecnicista para um modelo complexamente relacional, hermenêutico e sensível. A sala de aula torna-se espaço público; o professor converte-se em mediador dialógico; os estudantes transformam-se em intérpretes capazes de experimentar a cidadania como encontro, conflito, cooperação e imaginação. Nesse modelo, o conhecimento jurídico não é apenas transmitido: ele é produzido coletivamente, incorporando experiências estéticas, memórias sociais e novas formas de ver e sentir o mundo.

Esse deslocamento tem uma consequência decisiva: a cidadania passa a ser compreendida como experiência estética e política. Assim como a obra de arte exige interpretação, a cidadania exige prática; assim como a arte convoca o espectador à participação sensível, a cidadania exige o engajamento ativo na construção do comum. A dignidade humana, nesse arranjo, torna-se aquilo que orienta a interpretação, legitima o diálogo e estrutura a criação coletiva. Não há cidadania possível sem que o outro seja visto; não há dignidade reconhecida sem que o outro seja ouvido; não há constitucionalismo democrático sem que o outro participe da construção do sentido.

Assim, constitucionalismo dialógico, educação jurídica e arte constituem não apenas uma proposta metodológica, mas uma nova filosofia formativa: uma filosofia que reconhece o direito como linguagem sensível, como prática social e como tecnologia de visibilidade; que compreende a docência como gesto hermenêutico e político; que entende a cidadania como forma de estar no mundo; e que assume a

[839] RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível:** estética e política. São Paulo: Editora 34, 2005.

dignidade humana como fundamento de um projeto democrático que precisa ser continuamente atualizado.

Em suma, sob a perspectiva luso-brasileira, a integração entre esses três eixos revela que a formação jurídica verdadeiramente comprometida com a democracia exige não apenas técnica, mas sensibilidade; não apenas raciocínio lógico, mas imaginação; não apenas domínio normativo, mas escuta ética; não apenas interpretação textual, mas abertura ao outro. A construção da cidadania, nesse paradigma, não é uma etapa final, mas o próprio caminho. E é ao trilhar esse caminho – atravessado pela arte, sustentado pelo diálogo e orientado pela dignidade – que se torna possível formar juristas capazes de participar, com consciência crítica e sensibilidade humana, da construção de uma ordem constitucional verdadeiramente democrática, plural e justa, tanto em Portugal quanto no Brasil.

6 CONCLUSÃO

Concluir esta tese significa reconhecer que o percurso investigativo aqui desenvolvido ultrapassou a construção de uma estrutura teórica consistente: implicou um deslocamento profundo nas formas de compreender o direito, a formação jurídica e a própria experiência constitucional nos contextos luso-brasileiros. Ao longo da pesquisa, tornou-se evidente que reduzir o direito a um aparato normativo é insuficiente para captar a complexidade das práticas sociais, a pluralidade dos sujeitos e a densidade das relações que atravessam a vida democrática contemporânea. Assim, a investigação exigiu uma reorientação epistemológica que reposiciona o direito como fenômeno cultural, comunicativo e estético, cuja efetividade não depende apenas da solidez de suas normas, mas das formas pelas quais essas normas são interpretadas, ensinadas, performadas e vividas no interior das instituições e na sociedade.

A análise desenvolvida ao longo desta tese permite, ainda, evidenciar os limites estruturais que atravessam a formação jurídica tradicional, especialmente aquela fundada em um paradigma normativo-instrumental e tecnicista. Esse modelo, historicamente consolidado nas faculdades de Direito, tem privilegiado a transmissão de conteúdos dogmáticos, a centralidade da norma positiva e a racionalidade formal como critérios quase exclusivos de legitimação do saber jurídico, produzindo uma formação voltada predominantemente à reprodução técnica do sistema, em detrimento da compreensão crítica de seus fundamentos éticos, políticos e sociais.

Tal paradigma, embora tenha desempenhado papel relevante em determinados momentos históricos, revela-se progressivamente insuficiente diante das complexidades das democracias contemporâneas, marcadas por profundas desigualdades sociais, pluralidade cultural, conflitos identitários e novas formas de vulnerabilização humana. A redução do Direito a um aparato técnico-normativo, dissociado das experiências concretas dos sujeitos e das dimensões simbólicas da vida social, contribui para o distanciamento entre o discurso jurídico e as demandas reais por justiça, reconhecimento e dignidade.

Nesse contexto, a formação jurídica tecnicista tende a produzir “operadores do Direito” altamente capacitados do ponto de vista formal, mas fragilizados em termos

de sensibilidade democrática, imaginação jurídica e responsabilidade pública. A ênfase quase exclusiva na lógica procedimental e na aplicação mecânica das normas limita a capacidade de escuta, de diálogo e de compreensão das múltiplas narrativas que atravessam os conflitos sociais, reforçando práticas excludentes e, não raramente, reproduzindo formas sutis de desumanização no interior do próprio sistema jurídico.

O esgotamento desse paradigma normativo-instrumental manifesta-se, portanto, não apenas em sua incapacidade de responder adequadamente aos desafios contemporâneos, mas também na crise de legitimidade que afeta o Direito enquanto linguagem de mediação social. Quando dissociado da experiência humana, da historicidade dos conflitos e da pluralidade dos sujeitos, o Direito corre o risco de se converter em um discurso autorreferencial, impermeável ao diálogo e distante de sua função emancipatória.

É precisamente diante desses limites que se torna necessário repensar a formação jurídica a partir de paradigmas que reconheçam o caráter dialógico, cultural e sensível do fenômeno jurídico. A superação do tecnicismo não implica a negação da normatividade ou da racionalidade jurídica, mas a sua reinscrição em um horizonte mais amplo, no qual o Direito seja compreendido como prática social, linguagem de reconhecimento e espaço de construção democrática. Nessa direção, a articulação entre constitucionalismo dialógico, educação jurídica e experiência estética, desenvolvida nesta tese, apresenta-se como resposta crítica ao esgotamento do modelo tradicional, propondo uma formação jurídica capaz de integrar técnica, ética, sensibilidade e compromisso com a dignidade humana.

Foi desse reconhecimento que emergiu a problemática central que orientou esta tese e que se tornou o eixo estruturante de toda a sua construção teórica e metodológica: Como a articulação entre o constitucionalismo dialógico, a educação jurídica e a arte – concebida como linguagem epistemológica, experiência formativa e mediação estética – pode constituir, no contexto luso-brasileiro, um paradigma de formação cidadã fundado na dignidade humana e capaz de promover sujeitos democráticos, críticos e sensíveis às complexidades sociais contemporâneas? Essa indagação não nasce de uma abstração conceitual, mas da percepção concreta de que, apesar dos avanços normativos promovidos pelo constitucionalismo

contemporâneo, a realização efetiva da dignidade humana permanece tensionada por práticas formativas insuficientes, por modelos pedagógicos rígidos e por racionalidades jurídicas que pouco dialogam com a pluralidade de experiências, sensibilidades e expressões culturais que compõem a vida social.

Responder a esse problema exigiu revisitar fundamentos filosóficos, interrogar tradições pedagógicas, analisar linguagens estéticas e desestabilizar pressupostos que, historicamente, moldaram a formação jurídica de maneira reducionista. Implicou examinar como o ensino do direito, ao privilegiar racionalidades estritamente técnicas, produziu formas limitadas de interpretação e restringiu as capacidades sensíveis, éticas e políticas dos juristas. Exigiu reconhecer que a dignidade humana, se pretende ser mais do que um princípio normativo, precisa orientar concretamente modos de ensinar, modos de aprender e modos de participar da vida democrática. E implicou, sobretudo, a necessidade de conceber a educação jurídica como um importante espaço onde o constitucionalismo dialógico pode se traduzir em práticas pedagógicas que cultivem a escuta, a abertura, a corresponsabilidade e a capacidade de reconhecer o outro em sua singularidade e vulnerabilidade.

Foi com essa consciência que a pesquisa se orientou por um objetivo geral claro e decisivo: analisar como a interseção entre o constitucionalismo dialógico, a educação jurídica e a arte, sob a centralidade da dignidade humana, pode configurar um paradigma formativo capaz de fortalecer a cidadania democrática, crítica e plural no contexto luso-brasileiro. O cumprimento desse objetivo revelou que dignidade humana, cidadania, educação e arte não constituem domínios isolados ou contingentes, mas dimensões intrinsecamente articuladas de um mesmo projeto de formação democrática. A dignidade humana exige a ampliação das capacidades interpretativas e sensíveis do jurista; a educação jurídica precisa configurar-se como ambiente de diálogo, criação e reflexão; e a arte, em suas múltiplas linguagens, oferece caminhos para expandir os regimes de visibilidade e para tensionar racionalidades jurídicas restritas, permitindo que experiências antes marginalizadas ingressem no horizonte formativo do direito.

Ao longo do desenvolvimento da tese, tornou-se evidente que pensar a formação jurídica a partir da articulação entre estética, política e constitucionalismo não é um exercício acessório, mas uma necessidade para a vitalidade da democracia. A experiência estética, quando incorporada de modo consciente à pedagogia jurídica,

amplia a capacidade de perceber conflitos, de reconhecer tensões sociais e de compreender narrativas que, tradicionalmente, não encontram espaço no vocabulário jurídico. O constitucionalismo dialógico, por sua vez, oferece a matriz normativo-interpretativa capaz de orientar práticas de participação, corresponsabilidade e construção coletiva do sentido do direito. E a educação jurídica, reposicionada nesse horizonte, configura-se como terreno de cultivo das disposições éticas, críticas e sensíveis necessárias para a formação de sujeitos comprometidos com a vida democrática.

A partir desse diagnóstico crítico, esta tese ofereceu uma contribuição teórica que ultrapassou a simples aplicação ou sistematização de referenciais já consolidados. Ao articular o constitucionalismo dialógico, a educação jurídica e a arte em um mesmo horizonte analítico, o trabalho propõe uma ampliação do próprio campo de compreensão do fenômeno jurídico, deslocando-o de uma racionalidade predominantemente normativa para uma perspectiva formativa, cultural e sensível.

A originalidade da investigação reside, sobretudo, na formulação de um paradigma dialógico-estético de formação jurídica, no qual a dignidade humana deixa de operar apenas como fundamento axiológico abstrato e passa a assumir função hermenêutica, pedagógica e política. Nesse paradigma, o diálogo constitucional não se restringe às instâncias institucionais tradicionais, mas se expande por meio de linguagens, narrativas e experiências estéticas que permitem visibilizar sujeitos historicamente silenciados e conflitos frequentemente invisibilizados pelo discurso jurídico técnico.

Ao integrar a arte como linguagem epistemológica e como mediação formativa, a tese contribui para o debate contemporâneo ao demonstrar que a ampliação do repertório interpretativo do jurista não constitui elemento acessório ou metodológico, mas dimensão estruturante de uma educação jurídica comprometida com a cidadania democrática. Essa articulação, desenvolvida a partir de uma perspectiva luso-brasileira, permite compreender a formação jurídica como espaço de reconstrução crítica do Direito, reafirmando sua função social, cultural e humanizadora.

As implicações desse paradigma ultrapassam o plano estritamente teórico, projetando-se sobre a organização institucional da educação jurídica e sobre a própria

cultura do Direito. A incorporação de uma perspectiva dialógico-estética na formação jurídica demanda a revisão crítica de currículos excessivamente compartimentalizados, a valorização de metodologias formativas que privilegiem a escuta, a interpretação plural e a problematização dos conflitos sociais, bem como o reconhecimento da arte e da cultura como dimensões legítimas do processo de produção do conhecimento jurídico.

No plano da formação docente, tal abordagem implica compreender o professor de Direito não apenas como transmissor de conteúdos normativos, mas como mediador de experiências formativas, capaz de articular técnica, ética e sensibilidade democrática. Do mesmo modo, no âmbito da prática jurídica e da interpretação constitucional, o paradigma proposto reforça a necessidade de decisões mais abertas ao diálogo social, às narrativas dos sujeitos concretos e às múltiplas formas de expressão da dignidade humana.

Ao reposicionar o Direito como linguagem de mediação social e como prática cultural situada, a proposta desenvolvida nesta tese contribui para o fortalecimento de uma cultura jurídica menos autorreferencial e mais responsiva às demandas por justiça, reconhecimento e inclusão, reafirmando o papel da educação jurídica como espaço estratégico de formação de sujeitos democráticos.

Do ponto de vista metodológico, a tese assumiu uma orientação qualitativa, teórico-analítica, sustentada por três pilares:

a) A reconstrução hermenêutica, capaz de identificar as camadas históricas, simbólicas e normativas que atravessam o constitucionalismo luso-brasileiro;

b) A análise crítica da educação jurídica, a partir de documentos oficiais, literatura especializada e problematizações epistemológicas;

c) O diálogo com a estética e com a arte, tanto no plano da história cultural quanto no plano pedagógico, compreendendo-as como formas de produção de sentido e como dispositivos de subjetivação.

Esses três pilares não foram abordados de maneira isolada, mas entrelaçados na construção de uma resposta complexa à pergunta inicial. A pesquisa adotou ainda uma metodologia dialógica, não apenas como orientação teórica, mas como postura

epistemológica: tratou-se de colocar a Constituição em diálogo com a arte; a história institucional, em diálogo com a história estética; a dogmática jurídica, em diálogo com a filosofia da educação; e o espaço luso-brasileiro, em diálogo consigo mesmo, reconhecendo suas convergências, tensões, fraturas e assimetrias.

Ao longo da tese, a opção metodológica por não desenvolver pesquisa empírica com seres humanos, mas sim utilizar experiências pedagógicas como exemplos reflexivos, se mostrou não apenas adequada, mas coerente com o objetivo central da investigação: demonstrar que a formação jurídica, antes de ser objeto de medição empírica, é território de elaboração simbólica e de disputa ética. Os projetos pedagógicos apresentados como apêndice cumprem exatamente essa função: são vestígios de práticas, narrativas de docência, exercícios de imaginação formativa que ilustram, tensionam e confirmam a hipótese da tese, sem constituir coleta de dados ou análise empírica.

A reconstrução dos capítulos realizada ao longo desta investigação permite compreender que a tese não se limitou a propor um encontro contingente entre direito, arte e educação, mas buscou demonstrar que essa tríade constitui estrutura fundante de qualquer projeto constitucional que pretenda realizar, de modo efetivo, o valor normativo da dignidade humana. Cada capítulo contribuiu para essa demonstração a partir de um prisma distinto, compondo um mosaico teórico que, longe de se apresentar como síntese harmônica, assume deliberadamente o caráter de constelação crítica, na qual múltiplas fontes, linguagens e tradições se entrelaçam para iluminar dimensões frequentemente negligenciadas da formação jurídica.

A análise desenvolvida na Parte I evidenciou que o constitucionalismo dialógico, embora amplamente associado à participação institucionalizada – audiências públicas, deliberações compartilhadas, mecanismos de controle recíproco entre poderes –, só alcança maturidade quando se reconhece que o diálogo constitucional é, antes de tudo, processo de abertura hermenêutica e de redistribuição de lugares de fala. Demonstrou-se que a dignidade humana, nas ordens constitucionais portuguesa e brasileira, opera simultaneamente como princípio axial e como categoria que denuncia os limites do próprio constitucionalismo: ela aponta para a impossibilidade de uma ordem jurídica que pretenda subsistir sem reconhecer a pluralidade dos sujeitos que a sustentam.

Nesse sentido, a pesquisa mostrou que, enquanto Portugal desenvolveu sua experiência constitucional à luz de um processo de democratização tardia mas institucionalmente estável, o Brasil consolidou o seu constitucionalismo sob o peso de desigualdades estruturais que desafiam a realização concreta da dignidade em escala massiva. Essa assimetria reforçou a tese de que o diálogo constitucional não é apenas um imperativo democrático, mas uma resposta necessária às condições materiais e simbólicas que moldam as formas de exclusão. Assim, a Parte I demonstrou que o constitucionalismo dialógico, em seu sentido mais profundo, exige um projeto de formação – e não apenas de governo.

A Parte II, ao se debruçar sobre a educação jurídica, mostrou que essa exigência ainda não encontra ressonância plena nas instituições formadoras. Ao examinar documentos normativos, relatórios avaliativos, textos clássicos da pedagogia jurídica e diagnósticos contemporâneos, concluiu-se que as faculdades de direito, tanto portuguesas quanto brasileiras, ainda reproduzem um modelo baseado na autoridade do texto, na centralidade do professor e na passividade do estudante. Esse modelo, herdeiro de tradições romanistas e iluministas que privilegiavam a exegese, e posteriormente tensionado pelo influxo tecnocrático do século XX, já não responde às necessidades éticas e políticas da contemporaneidade constitucional.

A crítica apresentada nessa etapa permitiu explicitar que a formação jurídica dominante opera com uma concepção empobrecida de racionalidade, reduzindo a prática jurídica a capacidade de aplicação lógica de normas e precedentes. A pesquisa revelou, no entanto, que a atividade jurídica é atravessada por dimensões interpretativas, narrativas, afetivas e simbólicas que não podem ser negligenciadas. Ignorar essas dimensões significa produzir juristas incapazes de reconhecer o sofrimento humano, de compreender conflitos complexos e de exercer o direito como instrumento de justiça e não como técnica de neutralização da diferença.

Foi nesse ponto que a tese avançou para um deslocamento epistemológico: a superação da pedagogia bancária, denunciada por diversas vertentes críticas da educação, exige que a formação jurídica incorpore dispositivos que ampliem não apenas o repertório conceitual dos estudantes, mas também o seu repertório sensível. Nesse sentido, ficou claro que formar juristas não é formar técnicos da norma, mas

intérpretes do mundo, sujeitos capazes de reconhecer a historicidade das instituições, de problematizar lugares de poder e de se posicionar eticamente diante de injustiças.

Essa reorientação encontra suporte na Parte III, onde a tese demonstrou de forma sistemática que a arte não constitui apenas decoração marginal da formação jurídica, mas sim elemento estrutural da própria constituição do imaginário jurídico ocidental. A longa reconstrução das estéticas – Renascimento, Barroco, Iluminismo, Romantismo, Realismo/Naturalismo, Modernismo e estéticas contemporâneas – mostrou que cada movimento produziu não apenas obras, mas modos de ver, de sentir, de narrar, de configurar o espaço público e de representar a autoridade. Esses modos, ainda que não explicitados nos currículos, moldaram silenciosamente as faculdades de direito e a forma como os juristas percebem o direito e a si mesmos.

Ao demonstrar isso, a tese introduziu uma contribuição original: a ideia de que a história da arte é também história das sensibilidades jurídicas, e que a formação jurídica só pode ser compreendida em sua totalidade quando se reconhece o papel dos regimes estéticos na produção das subjetividades profissionais. Além disso, evidenciou-se que a arte mobiliza a imaginação moral, expõe conflitos invisibilizados, enuncia memórias subterrâneas e convoca o intérprete a se posicionar – elementos fundamentais para a formação de um jurista comprometido com a cidadania e com a dignidade humana.

A transição para a Parte IV, centrada na articulação entre diálogo, estética e cidadania, permitiu consolidar essa intuição teórica. Nessa etapa, argumentou-se que a cidadania não emerge apenas da existência de direitos, mas da capacidade de exercê-los; e essa capacidade depende de processos formativos que desenvolvam habilidades de escuta, argumentação, participação e imaginação política. As práticas pedagógicas analisadas – sem configurarem campo empírico em sentido estrito – ilustraram como, na prática, a arte pode ativar essas habilidades, transformando a sala de aula em microlaboratório de diálogo constitucional.

No conjunto, percebe-se que a tese não propôs um mero adorno estético ao ensino jurídico, tampouco um deslocamento superficial em direção à interdisciplinaridade. O que se demonstrou foi mais radical: a arte é condição epistêmica do diálogo; o diálogo é condição pedagógica da cidadania; e a cidadania

é condição política da dignidade. Consequentemente, o direito não pode permanecer encerrado em si mesmo sem perder a sua capacidade de responder às demandas éticas do constitucionalismo contemporâneo.

Chegados a este ponto, torna-se possível afirmar que a investigação não apenas percorreu os múltiplos eixos que articulam constitucionalismo dialógico, dignidade humana e educação jurídica, mas sobretudo revelou a necessidade de uma refundação do próprio imaginário formativo do direito. Não se trata de mero aprimoramento pedagógico ou de atualização metodológica, mas de compreender que o futuro do constitucionalismo depende da forma como educamos aqueles que o farão viver. A formação jurídica é o lugar onde a democracia se prepara – ou se compromete; onde a dignidade se enraíza – ou se esvazia; onde o diálogo se torna hábito – ou retórica.

A tese demonstrou que o constitucionalismo dialógico não emerge de instituições corretamente desenhadas, mas de sujeitos interpretantes capazes de reconhecer a alteridade. E essa capacidade não pode ser produzida por uma pedagogia jurídica centrada apenas na norma, na técnica ou na autoridade do texto. É preciso formar o jurista como alguém que habita o mundo, e não como alguém que paira acima dele; como alguém que lê o direito a partir da vida, e não a vida a partir do direito. Por isso, a investigação insistiu na integração da arte ao ensino jurídico não como elemento decorativo, mas como via de ampliação da sensibilidade, como matriz hermenêutica e como exercício ético. Nesse sentido, tornou-se evidente que formar juristas implica formar modos de ver. E nenhuma metáfora descreve melhor essa operação do que a imagem final que esta tese propõe: o ensino jurídico como astrolábio.

O astrolábio não é apenas um instrumento técnico; é uma tecnologia simbólica. Ele surge da consciência humana de que nenhuma travessia se faz sem orientação, mas também de que nenhum caminho é inteiramente previsível. Diferentemente do mapa – que oferece rotas prontas –, o astrolábio exige interpretação. Ele não revela o destino: revela as condições da travessia. Ele não entrega soluções: oferece linhas de leitura. Ele não elimina a incerteza: instrui a caminhar dentro dela. Assim deve operar a formação jurídica.

O jurista formado apenas pela dogmática navega por costas conhecidas, mas torna-se incapaz de avançar quando o mar muda, quando a geografia moral da sociedade se altera, quando novas vozes irrompem na cena pública. Falta-lhe horizonte. Falta-lhe orientação ética. Falta-lhe, sobretudo, o exercício de imaginação que permite situar o direito em relação ao humano e o humano em relação ao direito.

A educação jurídica concebida nesta tese, ao contrário, prepara o jurista para interrogar o céu e interrogar o mar, para alinhar princípios constitucionais às experiências concretas, para reconhecer que a dignidade humana – e não a norma – é a estrela fixa que torna possível retomar a rota quando tudo à volta parece desordenado. E é aqui que o astrolábio ganha sua força máxima como metáfora formativa. O astrolábio condensa a tríplice exigência desta tese:

a) A exigência normativa: O direito requer técnica, precisão, método – tal como o astrolábio requer cálculo, geometria e rigor. Mas nenhum desses elementos basta se não houver critério de orientação.

b) A exigência estética: O astrolábio é, ele mesmo, uma obra de arte: um dispositivo que traduz cosmos em figura, movimento em forma. Ele lembra ao jurista que interpretar é também contemplar, sentir, abrir-se à complexidade do mundo.

c) A exigência dialógica: O astrolábio não opera isolado: ele é instrumento relacional. É preciso céu, é preciso mar, é preciso intérprete. É preciso diálogo entre presença e horizonte. Assim é o constitucionalismo dialógico: um estado permanente de abertura ao outro.

Com essa imagem, a tese sustenta que a educação jurídica deve tornar-se casa de astrolábios: espaço de formação onde estudantes aprendam não apenas a argumentar, mas a orientar-se; não apenas a classificar problemas jurídicos, mas a escutar vidas; não apenas a interpretar textos, mas a interpretar a realidade histórica e simbólica na qual esses textos operam.

Nessa casa de astrolábios, estudar o direito significa aprender a reconhecer a tempestade e a calma, a deriva e o rumo, o perigo e a promessa – porque formar juristas é, afinal, formar navegantes da cidadania. E o constitucionalismo dialógico só

poderá cumprir sua vocação se for sustentado por intérpretes que compreendam que o horizonte democrático não é estável, nem definitivo, nem garantido: ele precisa ser continuamente reencontrado.

O que esta tese oferece, portanto, é a afirmação de que a dignidade humana não pode ser ensinada, mas pode ser cultivada; e esse cultivo exige instrumentos epistemológicos e sensíveis, exige uma reconfiguração estética e pedagógica das faculdades de direito, exige que devolvamos ao jurista a capacidade de se orientar em mares turbulentos sem perder de vista a luz que os atravessa. Porque, ao final, o que permanece é isto: O direito é a travessia. A Constituição é o horizonte. A dignidade é a estrela. E a educação jurídica é o astrolábio que torna tudo isso possível.

Ao concluir esta investigação, torna-se possível reconhecer que seu contributo não reside apenas na articulação entre três dimensões – constitucionalismo dialógico, dignidade humana e educação jurídica –, mas na demonstração de que essas dimensões não existem separadamente: formam, juntas, uma ecologia normativa e pedagógica, capaz de reorientar a própria compreensão do que significa formar juristas em sociedades desiguais e plurais.

A tese evidenciou que o constitucionalismo dialógico não é apenas metodologia de decisão institucional, mas gramática ética de convivência democrática; que a dignidade humana não é mero princípio, mas fundamento ontológico e pedagógico da cidadania; e que a educação jurídica não é processo de transmissão técnica, mas espaço social de produção de sujeitos interpretantes. A articulação entre essas três camadas redefine os contornos da formação jurídica contemporânea e aponta para um projeto que ultrapassa aspectos curriculares: trata-se de repensar a função do direito enquanto linguagem pública e instrumento de reconhecimento mútuo. Dessa forma, uma agenda futura de pesquisa e prática institucional emerge de modo natural:

No plano teórico, impõe-se o aprofundamento da estética como dimensão estruturante do direito, compreendendo que as sensibilidades coletivas modulam a percepção da justiça e informam as práticas interpretativas dos operadores jurídicos. No plano pedagógico, torna-se urgente construir modelos de ensino que integrem experiências artísticas, práticas dialógicas e metodologias voltadas à imaginação moral, de modo a ampliar a competência hermenêutica dos estudantes e fortalecer

sua capacidade de agir em contextos complexos. No plano institucional, é necessário promover reformas que aproximem faculdades de direito de realidades sociais plurais, rompendo com a lógica de isolamento técnico que historicamente configurou a formação jurídica e que limita sua capacidade transformadora.

Essas direções não são meras sugestões; constituem implicações diretas da tese, na medida em que ela demonstra que o direito não se sustenta sem sujeitos preparados para interpretar o mundo com responsabilidade ética, atenção às diferenças e abertura ao diálogo. A formação jurídica, assim compreendida, deve assumir a tarefa de produzir juristas que saibam habitar o conflito, ler a complexidade, escutar o outro e orientar-se pela dignidade humana como referência axial.

É nesse espírito que a metáfora final – o astrolábio – adquire sua densidade derradeira. Pois, ao fim deste percurso, compreende-se que o jurista não é guardião de portos seguros, mas artesão de travessias; não é mero aplicador de normas, mas intérprete de horizontes; não é técnico da certeza, mas responsável por navegar com lucidez em tempos de ambiguidade. E nenhum navegador avança sem instrumento que lhe permita reconhecer, na vastidão do mar e na inconstância do céu, uma direção possível.

Assim, a formação jurídica aqui defendida não ensina a evitar tempestades, mas a atravessá-las com consciência da rota e fidelidade à estrela que nunca se apaga – a dignidade humana. É ela o ponto fixo, a luz que persiste mesmo quando a paisagem política oscila, mesmo quando a história avança aos sobressaltos, mesmo quando o direito parece perder o chão. É essa luz que faz do astrolábio mais do que metáfora: faz dele imagem do compromisso ético que o constitucionalismo dialógico exige daqueles que o praticam.

Ao encerrar esta tese, permanece a convicção de que formar juristas significa formar navegantes da democracia. E que, enquanto houver quem saiba ler os céus, quem reconheça a vulnerabilidade dos corpos que atravessam os mares sociais, quem compreenda que a rota constitucional é permanente construção, a travessia continuará possível. Porque, no fundo, tudo o que a presente investigação quis afirmar foi isto: o direito só encontra sua verdade quando se orienta pela vida; a educação

jurídica só cumpre sua missão quando ensina a ver; e a dignidade humana – estrela paciente – é o que impede que nos percamos.

Ao atravessar esta investigação, tornou-se evidente que a vitalidade do constitucionalismo não repousa nas cláusulas que o compõem, mas na capacidade de uma comunidade interpretar-se continuamente à luz delas. Esse exercício – coletivo, inacabado, vulnerável – exige sujeitos que não temam o confronto com a complexidade, que não recuem diante das zonas de sombra, que compreendam que a justiça não é figura estática, mas forma em permanente deslocamento. O que esta tese reivindica, ao propor uma reforma simbólica da formação jurídica, é que devolvamos ao direito a densidade que a repetição técnica lhe subtraiu: a densidade do humano, do conflito, da memória, do sofrimento e da esperança. Sem essa densidade, toda promessa constitucional se desidrata; com ela, as instituições reencontram o sentido de sua razão de ser.

É por isso que a metáfora do astrolábio ultrapassa a imagem e se converte em proposição epistemológica. Pois formar juristas não é entregar-lhes respostas, mas ensiná-los a sustentar o olhar quando o mundo se torna opaco; não é oferecer-lhes mapas definitivos, mas instrumentos para que construam rotas possíveis diante de uma história que insiste em tensionar seus próprios fundamentos. A travessia do constitucionalismo – especialmente em países marcados por desigualdades profundas – não se conduz por automatismos, mas por um tipo de atenção que é, simultaneamente, racional e sensível. Uma atenção que só pode ser cultivada quando a educação jurídica se torna espaço de ressonância, onde textos dialogam com corpos, normas dialogam com vidas, e o direito, enfim, reconhece que não existe sem a imaginação moral daqueles que o interpretam. É nesse gesto – delicado, exigente, irrenunciável – que se decide o destino de uma democracia.

Por isso, ao encerrar esta tese, não se afirma apenas que o jurista deve aprender a navegar; afirma-se que o próprio direito é um mar – movente, irregular, profundo – e que o constitucionalismo dialógico só sobreviverá se formarmos quem saiba reconhecer correntes subterrâneas, tempestades políticas, ventos de mudança e silêncios abissais. Ensinar o direito é, em última instância, ensinar a ler o mundo em sua inquietude; ensinar a dignidade é ensinar a reconhecer luz mesmo quando ela se esconde. E, enquanto houver quem alinhe o astrolábio da consciência à estrela fixa

da dignidade humana, a travessia constitucional permanecerá possível. Porque um povo não se perde quando perde seu caminho – perde-se quando perde sua capacidade de orientar-se. Esta tese, assim, afirma que o futuro do direito não está na rigidez das suas estruturas, mas na delicadeza das suas interpretações; não está na força das suas formas, mas na coragem daqueles que se dispõem a reformular o horizonte.

Ao fim deste percurso, torna-se evidente que o direito, longe de ser apenas um sistema de normas, é uma prática de imanência: gesto pelo qual uma comunidade tenta traduzir o irredutível da vida em estruturas de sentido compartilhadas. Nessa tentativa sempre provisória, sempre vulnerável, habita tanto a promessa do constitucionalismo quanto o risco de seu esvaziamento. Pois nenhuma ordem normativa se sustenta apenas pela coerência interna de seus textos – ela depende da capacidade humana de interrogar o mundo, de acolher o inesperado, de reconhecer o outro não como interrupção do jurídico, mas como sua própria origem. É nesse ponto que a educação jurídica revela seu caráter radicalmente filosófico: formar juristas é formar consciências capazes de suportar a densidade ontológica do encontro, a fragilidade constitutiva do olhar, a tensão entre o que se pode legislar e o que só se pode escutar.

Se esta tese insistiu na necessidade de um ensino jurídico que opere como astrolábio, é porque o constitucionalismo dialógico exige um tipo de racionalidade que não se satisfaz com a estabilidade da forma, mas busca permanentemente a abertura da experiência. O astrolábio não orienta porque oferece certezas, mas porque ensina o intérprete a habitar a incerteza com responsabilidade. Assim também o direito: sua força não reside na rigidez das estruturas, mas na disposição ética de quem se deixa afetar pela ambiguidade do real. A dignidade humana, neste horizonte, deixa de ser um princípio abstrato e converte-se em condição ontológica de possibilidade do jurídico: aquilo que antecede toda interpretação e, ao mesmo tempo, aquilo que a justifica.

É por isso que o constitucionalismo não pode ser pensado sem uma filosofia da escuta, sem uma antropologia da memória, sem uma estética da presença – dimensões que, ao longo desta tese, mostraram-se indispensáveis para compreender a formação jurídica como prática de cuidado e de reconhecimento. E, diante dessa

constatação, a última palavra só pode assumir a forma de uma proposição que é, simultaneamente, exigência ética e advertência filosófica: a justiça não é um resultado, mas um modo de ser no mundo – o modo pelo qual se permite que o outro permaneça visível.

Se o Direito se apresenta historicamente como uma das linguagens centrais de organização da vida em comum, sua legitimidade não pode ser aferida apenas pela coerência interna de seus sistemas normativos, pela estabilidade de suas categorias dogmáticas ou pela previsibilidade de seus procedimentos decisórios. Ela se constrói, de forma muito mais complexa, na capacidade de o jurídico manter-se aberto à historicidade dos conflitos, à pluralidade das experiências humanas e às narrativas que atravessam os processos de reconhecimento e exclusão nas sociedades contemporâneas. O Direito, quando encerrado em si mesmo, corre o risco de converter-se em um discurso autorreferencial, tecnicamente sofisticado, mas progressivamente apartado da vida social que pretende regular.

É nesse ponto que a formação jurídica assume centralidade decisiva. Mais do que um espaço de reprodução de técnicas interpretativas ou de treinamento procedimental, a educação jurídica constitui um verdadeiro laboratório de produção de sentidos, no qual se moldam as formas pelas quais o mundo social será lido, narrado e juridicamente qualificado. Quando orientada exclusivamente por uma racionalidade normativo-instrumental, essa formação tende a naturalizar silêncios, a hierarquizar vozes e a reduzir a complexidade da experiência humana a categorias abstratas que frequentemente ocultam desigualdades estruturais. Ao contrário, quando atravessada pelo diálogo e pela experiência estética, a formação jurídica pode converter-se em espaço crítico de deslocamento, capaz de ampliar o sensível, reconfigurar horizontes interpretativos e tensionar os limites do próprio Direito.

Nesse horizonte, a metáfora do astrolábio revela-se particularmente fecunda para pensar o papel do jurista e da educação jurídica no contexto das democracias contemporâneas. Tal como o instrumento que permitia aos navegadores orientar-se em mares desconhecidos não por trajetos fixos, mas pela leitura relacional entre astros, tempo e posição, o Direito – e, sobretudo, a formação jurídica – não pode mais operar a partir de mapas rígidos ou de coordenadas absolutas. O astrolábio não elimina a incerteza da travessia, mas oferece critérios de orientação em meio à

instabilidade; não fornece rotas prontas, mas exige leitura atenta do contexto, sensibilidade ao movimento e capacidade de interpretação.

Pensar o constitucionalismo dialógico, a educação jurídica e a arte a partir dessa metáfora implica reconhecer que a prática jurídica se desenvolve em um campo marcado pela contingência, pelo conflito e pela pluralidade de sentidos. O jurista, nesse cenário, não é um mero aplicador de normas previamente dadas, mas um intérprete situado, responsável por orientar decisões em meio a tensões éticas, políticas e sociais que não se resolvem por automatismos técnicos. A arte, ao operar como linguagem epistemológica e mediação estética, amplia esse campo de leitura, permitindo que experiências invisibilizadas, narrativas marginalizadas e formas não hegemônicas de expressão ingressem no horizonte do interpretável.

A dignidade humana, compreendida como eixo estruturante desse paradigma, deixa então de funcionar como fundamento abstrato ou cláusula retórica e passa a operar como exigência hermenêutica permanente. Ela convoca o Direito a uma abertura constante ao outro, à diferença e à vulnerabilidade, exigindo que a interpretação jurídica se faça a partir da escuta e do reconhecimento das múltiplas formas de vida que compõem o tecido social. Nesse sentido, a dignidade não se apresenta como um ponto de chegada, mas como critério de orientação – tal qual o astrolábio – que guia o intérprete em contextos nos quais a norma, isoladamente, mostra-se insuficiente.

A aposta que atravessa esta tese é a de que apenas um Direito capaz de dialogar com a complexidade do mundo social, de acolher a dimensão sensível da experiência humana e de reconhecer a historicidade de seus próprios fundamentos pode reivindicar legitimidade em sociedades profundamente marcadas por assimetrias, exclusões e disputas simbólicas. Um Direito que se fecha à escuta tende a reproduzir as violências que pretende regular; um Direito que se deixa interpelar pelo diálogo e pela arte reconhece que a democracia não se realiza na fixidez das respostas, mas na permanência da pergunta.

Assim, longe de oferecer soluções definitivas ou modelos acabados, esta tese propõe um deslocamento de perspectiva: compreender o Direito como prática cultural, a formação jurídica como espaço de responsabilidade ética e a interpretação

constitucional como exercício contínuo de orientação em meio à incerteza. Como o navegante que consulta o astrolábio não para dominar o mar, mas para não perder-se nele, o jurista do nosso tempo é chamado a interpretar não para encerrar o conflito, mas para manter aberto o horizonte democrático no qual a dignidade humana possa, incessantemente, ser reconstruída.

Em um tempo marcado pela aceleração das decisões, pela estetização do poder e pela crescente distância entre o Direito e aqueles a quem ele se dirige, reafirmar a centralidade da dignidade humana significa recusar a neutralidade confortável das técnicas e assumir o risco ético da interpretação. Pensar o Direito é, ao fim, pensar o modo como uma comunidade decide relacionar-se com o outro, com o conflito e com o tempo; sempre que o jurídico se fecha em certezas técnicas, ele perde a capacidade de responder àquilo que, na experiência humana, permanece irredutível: a vulnerabilidade, a pluralidade e a imprevisibilidade da vida comum. Assumir a dignidade humana como eixo interpretativo não implica estabilizar sentidos, mas aceitar a exigência permanente de reabertura do significado do justo. Nesse horizonte, o diálogo não é método, mas condição; a arte não é ornamento, mas forma de desvelamento; e a formação jurídica não é preparação para a repetição, mas exercício de responsabilidade diante do indeterminado. Esta tese não encerra um debate: toma posição. E é precisamente nessa tomada de posição – consciente de seus limites, atenta às suas consequências e aberta ao porvir – que o Direito pode reencontrar sua legitimidade enquanto linguagem humana, permanecendo disposto a escutar, a interpretar e a responder, sempre de novo, à pergunta sobre o humano que o funda.

Por fim, reconhece-se que nenhuma tese se encerra em si mesma. O que aqui se conclui é apenas uma forma; o que permanece é o movimento, a travessia e a responsabilidade que nasce do conhecimento partilhado. Que este trabalho siga adiante como gesto, como escuta e como abertura – fiel às vidas, às vozes e às experiências que o tornaram possível.

REFERÊNCIAS

ADD FUEL. **Add Fuel:** Utopia. Lisboa: Underdogs Gallery, 2020. Catálogo de exposição.

ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2003.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção.** São Paulo: Boitempo, 2004

AGUALUSA, José Eduardo. **O vendedor de passados**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2004.

AINDA ESTOU AQUI. Direção: Daniel Rezende. Brasil: Gullane; Netflix, 2024.

ALCIATO, Andrea. **Emblemata.** Paris: Chrestien Wechel, 1531.

ALEMANHA. Bundesverfassungsgericht. **Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland**. 1949. Disponível em: https://www.bundesverfassungsgericht.de/EN/Verfassungsrecht/grundgesetz.html. Acesso em: 21 ago. 2024.

ALEMANHA. **Constituição de Weimar**. Alemanha, 1919. Disponível em: https://www.constitution.org/cons/germany/Weimar/Weimar_Constitution.pdf. Acesso em: 05 ago. 2024.

ALEXANDRINO, José M. (Org.). **Direitos da Pessoa Humana:** textos e documentos. Reino Unido, Canadá, Austrália, Jamaica e África do Sul. Lisboa: AAFDL Editora, 2007.

ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais.** Trad. de Virgílio Afonso da Silva da 5. ed. alemã. São Paulo: Malheiros Editores, 2008.

ALLAN, Terry Frederick Thomas. **The Magna Carta:** The Relevance of the 1297 Charter. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

ALMEIDA, Custódio. **A Biblioteca Joanina e a sua iconografia.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ALMEIDA, Marcella Pinto de; PAMPLONA FILHO, Veiga; MÁRIO, Rodolfo. A Abordagem Dialógica Direito e a Arte: Uma Proposta Metodológica. **Direito UNIFACS – Debate Virtual**, n. 276, 2023. Disponível em: https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/8264. Acesso em: 14 jul. 2023.

ALMEIDA, Marcella Pinto de. **Política pública educacional na área do Direito:** a reestruturação do processo de ensino-aprendizagem jurídico a partir da abordagem dialógica com a arte. 2018. 199 f. Dissertação (Mestrado em Direito, Governança e Políticas Públicas) – UNIFACS, Salvador, 2018. Disponível em: https://tede.unifacs.br/bitstream/tede/670/2/Disse%20rta%C3%A7%C3%A3o%20fina

l%20MDGPP%20-%20Marcella%20Pinto%20de%20Almeida%20-%20vers%C3%A3o%20homologada.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

ALMEIDA, Marcella Pinto de. **Política pública educacional na área do Direito:** a reestruturação do processo de ensino-aprendizagem jurídico a partir da abordagem dialógica com a arte. São Paulo: Dialética, 2025.

ALVES, Hélio. **Retórica e humanismo em Portugal**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015.

ALVES, P. C. **A Profissão de Advogado e a Ordem dos Advogados do Brasil:** Desenvolvimento e Regulação. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

AMARAL, Tarsila do. **Tarsila:** suas pinturas e suas palavras. Organização de Aracy Amaral. São Paulo: Editora 34, 2018.

ANDO, Clifford. **Law, Language, and Empire in the Roman Tradition**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2011.

ANDRADE, Inês Madeira de. Hannah Arendt e as origens do totalitarismo. **Revista Gepolis**, v. 4, p. 8-13, 1997. Disponível em: http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14188/1/3_Hannah%20Arendt%20e%20as%20 Origens(Ines_Madeira%20de%20Andrade).pdf. Acesso em: 27 abr. 2021.

ANDRADE, Manuel da Costa. **O Constitucionalismo e os Direitos Sociais**. Coimbra: Almedina, 2011.

ANDRADE, Marcelo. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ByLpxkpQTJk4LGSR4SgHhVr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 abr. 2021.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma:** o herói sem nenhum caráter. Edição crítica de Telê Porto Ancona Lopez. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

ANDRADE, Mário de. **Pauliceia desvairada.** São Paulo: Martins, 2017.

ANDRADE, Oswald de. **Manifesto antropófago.** São Paulo: Globo, 1990.

ANDRADE, Oswald de. Manifiesto Antropófago. **Revista de Antropofagia**, São Paulo, ano 1, n. 1, 1928.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. **Obra poética**. Lisboa: Caminho, 2011.

ANDREWS, George Reid. **Blackness in the White Nation:** A History of Afro-Uruguay. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2019.

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La frontera.** San Francisco: Aunt Lute Books, 2012.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1958].

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito:** o pensar, o querer, o julgar. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém:** um relato sobre a banalidade do mal. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDT, Hannah. **O que é Política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

ARENDT, Hannah. **On the Nature of Totalitarianism:** An Essay in Understanding. Disponível em: https://memory.loc.gov/cgi-bin/ampage?collId=mharendt_pub&fileName=05/051930/051930page.db&recNum=0. Acesso em: 24 abr. 2021.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo:** Antissemitismo, imperialismo e totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007 [1951].

ARENDT, Hannah. Pensamento e considerações morais. *In:* ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p.226-257.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ARGAN, Giulio Carlo. **História da arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** Trad. do grego de António de Castro Caeiro, São Paulo: Atlas, 2009.

ARISTÓTELES. **Política.** Tradução de Mário da Gama Kury. 4. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

ASCENSÃO, José de Oliveira. A dignidade da pessoa e o fundamento dos direitos humanos. **Revista da Ordem dos Advogados**, Lisboa, ano 68, vol. I, 2008. Disponível em: https://portal.oa.pt/publicacoes/revista-da-ordem-dos-advogados/ano-2008/ano-68-vol-i/doutrina/jose-oliveira-ascensao-a-dignidade-da-pessoa-e-o-fundamento-dos-direitos-humanos/. Acesso em: 04 set. 2024.

ASHWORTH, Andrew. **Principles of Criminal Law**. 8. ed. Oxford: Oxford University Press, 2014.

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Rio de Janeiro: Garnier, 1998.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira:** introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília: Universidade de Brasília, 1943.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **The Dialogic Imagination:** Four Essays. Austin: University of Texas Press, 1981.

BALIBAR, Étienne. **Identity and Difference:** John Locke and the Invention of Consciousness. Translated by Warren Montag. London & New York: Verso, 2013.

BALIBAR, Étienne. **We, the People of Europe?** Reflections on Transnational Citizenship. Princeton: Princeton University Press, 2004.

BALTAZAR, Isabel (Dir.). PACHECO, Fátima; MONTEIRO, Miguel; ALMEIDA, Ana Patrícia (Coords.). **Novos Estudos de Cidadania**: A Escola como Alicerce – A Dimensão Europeia da Educação. Vol. III. Lisboa: Petrony Editora, 2024.

BANDO DE TEATRO OLODUM. **Bando de Teatro Olodum:** 30 anos – Política, Corpo e Negritude na Cena Brasileira. Salvador: Ilê Aiyê; Secult-BA, 2020. Catálogo de exposição e memória.

BANIWA, Denilson. **Desconstruindo a Amazônia**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Catálogo de exposição.

BANIWA, Denilson. **Moquém_Surarî:** Arte Indígena Contemporânea. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2021. Catálogo coletivo.

BARBAS HOMEM, António Pedro. **Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa:** Memória, Espaço e Arte. Lisboa: FDUL, 2012.

BARBAS HOMEM, António Pedro**. História do pensamento jurídico.** Lisboa: Coimbra Editora, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, João Alexandre. **A poesia de Álvares de Azevedo**. São Paulo: Edusp, 2000.

BARROSO, Luis Roberto. **O Novo Constitucionalismo**. 1. ed. São Paulo: Editora Renovar, 2003.

BARTELS, Lorenz. Legal Education and the Arts: Interdisciplinary Approaches to the Study of Law. **Legal Studies**, v. 33, n. 4, p. 470-490, 2013. Disponível em: https://academic.oup.com/legalstudies/article/33/4/470/1009432. Acesso em: 21 ago. 2024.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BATESON, Gregory. **Steps to an Ecology of Mind**. Chicago: University of Chicago Press, 1972.

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes:** sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BEARD, Mary. **SPQR:** A History of Ancient Rome. New York: Liveright Publishing, 2015.

BENHABIB, Seyla. **The Claims of Culture:** Equality and Diversity in the Global Era. Princeton: Princeton University Press, 2002.

BENHABIB, Seyla. **The Rights of Others:** Aliens, Residents and Citizens. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: Zouk, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BERLIN, Isaiah. **Quatro Ensaios sobre a Liberdade.** Tradução de Marcos E. de Sá. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

BERLIN, Isaiah. **Two Concepts of Liberty**. Oxford: Oxford University Press, 1958. Trad. brasileira: *Quatro Ensaios sobre a Liberdade*. Brasília: Editora UnB, 2002.

BERMAN, Harold J. **Direito e revolução:** as origens da tradição jurídica ocidental. Tradução: José Maria Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEZERRA, Paulo César Santos. **Lições de teoria constitucional e de direito constitucional.** Salvador: JusPodvm, 2007, p.204

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BICALHO, Maria Fernanda; FERLINI, Vera (orgs.). **O Barroco e o mundo ibérico.** São Paulo: Alameda, 2003.

BIESDORF, Rosane Kloh; WANDSCHEER, Marli Ferreira. Arte, uma necessidade humana: função social e educativa. **Itinerarius Reflectionis**, v. 7, n. 1, 2011. Disponível em: https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20333. Acesso em: 10 ago. 2022.

BLACKSTONE, William. **Commentaries on the Laws of England.** Oxford: Clarendon Press, 1765.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança.** v. 1. Rio de Janeiro: UERJ/Contraponto, 2005.

BLOCH, Marc. **A Sociedade Feudal**. Lisboa: Edições 70, 1961.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **A construção da universidade baiana:** origens, missões e afrodescendência. Salvador: EDUFBA, 2009.

BOAVENTURA, Edivaldo M.; ALMEIDA, Marcella Pinto de. O ensino jurídico brasileiro e a sua necessidade de ressignificação na pós-modernidade. **Revista da Academia de Letras da Bahia**, ano 20, n.22. Salvador: Academia de Letras Jurídicas da Bahia, 2017.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BODIN, Jean. **Os Seis Livros da República**. Tradução de J. P. Daughton. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1975.

BOHMAN, James. **Public Deliberation:** Pluralism, Complexity, and Democracy. Cambridge, MA: MIT Press, 1996.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional.** São Paulo: Malheiros, 2002.

BORDALO II (Artur Bordalo). **Bordalo II:** Evilution. Lisboa: Fundação Edp, 2017.

BORDALO II. **Bordalo II:** Attero. Lisboa: Underdogs Gallery, 2019.

BORGHI, Giorgio. **Ciência, Filosofia e… Algo mais:** um novo saber para um novo agir. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

BOURDIEU, Pierre. **Distinction:** A Social Critique of the Judgement of Taste. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRAGA, Karol. Hannah Arendt e o conceito de banalidade do mal. **Medium**. Disponível em: https://medium.com/@sheborg/hannah-arendt-e-o-conceito-de-banalidade-do-mal-4d16324469d5. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 3, de 13 de outubro de 1989**. Disciplina a cobrança de Encargos Educacionais nas Instituições do Sistema Federal de Educação. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/resolucao%20no%203.pdf. Acesso em: 1 jun. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça – CNJ. **Direitos Humanos e Formação Jurídica**. Brasília: CNJ, 2020. Disponível em: https://www.cnj.jus.br. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça – CNJ. **Relatório de Avaliação dos Cursos de Direito**. Brasília: CNJ, 2020.

BRASIL. **Constituição Federal da República de 1988.** Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília: SEDH, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.903, de 12 de janeiro de 1901.** Aprova o regulamento das Faculdades de Direito. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3903-12-janeiro-1901-511250-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 1 jun. 2017.

BRASIL. **Lei 10.861, de 14 de Abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 1 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 1 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 1 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 8 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 jun. 2017.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994**. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: http://oab-rn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf. Acesso em: 1 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021.** Altera o art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=181301-rces002-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação**. Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1041

11-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação**. Resolução CNE/CES nº 9, de 24 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 1 jun. 2017.

BREYNER ANDRESEN, Sophia de Mello. **Obra Poética***.* Lisboa: Assírio & Alvim, 2017.

BRIGAS, Míriam Afonso; TESTOS, Jorge Veiga. **História do Pensamento Jurídico:** Leituras Complementares. Lisboa: AAFDL Editora, 2021.

BRUNER, Jerome. **Acts of Meaning**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

BUARQUE, Chico. **Caravanas**. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2017.

BUARQUE, Chico. **Construção**. Rio de Janeiro: Phonogram, 1971. 1 LP, son., estéreo.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção:** uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Costez, 2000.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra:** Quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CABOCO, Gustavo. **Retomada:** desenhos e memórias Wapichana. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Lemos Editorial, 2022.

CABOCO, Gustavo. **Witxi** – Retorno à Terra. Curitiba: Museu Paranaense, 2019. Catálogo de exposição.

CAMÕES, Luís de. **Os Lusíadas.** Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2012.

CAMPOS, Myrthes de. **Discursos e peças forenses.** Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, 1913.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira.** Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2012.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição.** 6. ed. Coimbra: Almedina, 2013**.**

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 12. ed. Coimbra: Almedina, 2020.

CAPITÃES DE ABRIL. Direção: Maria de Medeiros. Portugal: Fado Filmes, 2000.

CARDOSO, Dulce Maria. **O retorno**. Lisboa: Tinta-da-China, 2011.

CARDOSO, Dulce Maria. **Os meus sentimentos**. Lisboa: Tinta-da-China, 2011.

CARMO, Carlos do. **Um Homem na Cidade**. Lisboa: Valentim de Carvalho, 1977. 1 LP, son., estéreo.

CARPENTER, David. **The Magna Carta:** The Birth of Liberty. New York: Penguin Books, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem:** a elite política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas:** o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Samantha de A. **As autoridades acadêmicas:** mulheres no ensino do Direito. São Paulo: Editora Dialética, 2025

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem:** introdução a uma filosofia da cultura humana. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CASTRO, Panmela. **Panmela Castro:** Arte, Corpo e Feminismo. Rio de Janeiro: Rede Nami, 2017.

CAVALCANTI, Sávio. **Tobias Barreto e a Escola do Recife**. Recife: EdUFPE, 2008.

CEDH. Corte Europeia de Direitos Humanos. **Site da Corte Europeia de Direitos Humanos.** 2023. Disponível em: https://www.echr.coe.int/. Acesso em: 27 nov. 2023.

CENTRAL DO BRASIL. Direção: Walter Salles. Brasil/França: VideoFilmes; Le Studio Canal+; Lumière, 1998.

CHAMBERS, Simone. **Reasonable Democracy:** Jürgen Habermas and the Politics of Discourse. Ithaca: Cornell University Press, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**. São Paulo: Unesp, 1989.

CHIZIANE, Paulina. **Niketche:** uma história de poligamia. Lisboa: Caminho, 2002.

CÍCERO, Marco Túlio. **Da República.** Tradução de Paulo Fernando de Abreu Funari. São Paulo: Editora Paulus, 2000, Livro I, Seção 25.

CÍCERO, Marco Túlio. **Sobre os Deveres.** Tradução de José Roberto dos Santos. 1. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

CÍCERO. **De Oratore**. Trad. H. Rackham. Cambridge: Harvard University Press, 1942.

CÍCERO. **Do orador.** São Paulo: Cultrix, 2017.

CÍCERO. **Sobre a República** (*De re publica*). Tradução de Amador Cisneros. São Paulo: Penguin/Companhia das Letras, 2014.

CICV. **Site do Comitê Internacional da Cruz Vermelha.** Genebra: CICV, 2023. Disponível em: https://www.icrc.org/pt. Acesso em: 24 nov. 2023.

CIDADE DE DEUS. Direção: Fernando Meirelles; codireção: Kátia Lund. Brasil: O2 Filmes; Videofilmes; Lumière; Globo Filmes, 2002.

CIDH. **Corte Interamericana de Derechos Humanos.** 2023. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/index.cfm?lang=pt. Acesso em: 24 nov. 2023.

COHEN, Joshua. Deliberation and Democratic Legitimacy. *In:* HAMLIN, Alan; PETTIT, Philip (eds.). **The Good Polity**. Oxford: Blackwell, 1989.

COLETIVO NEGRO. **Movimento e Dramaturgia Negra Contemporânea**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2019.

CONSTABLE, Giles. **The Reformation of the Twelfth Century**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CORREIA, Adriano. Nota à revisão técnica. *In:* ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

CORREIA, Adriano. Pensar o que estamos fazendo. *In:* ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

COSTA, Avelino de Jesus da. **A Universidade de Coimbra:** breve síntese de sua história. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1997.

COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

COVER, Robert. Nomos and Narrative. **Harvard Law Review**, v. 97, n. 4, p. 4-68, 1983.

CRÍOLA. **Criola:** Corpo-Território. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2021. Catálogo de exposição.

CULLINAN, Cormac. **Wild law:** A manifesto for earth justice. London: Bloomsbury Publishing, 2011.

CUNHA JÚNIOR, Dirley. **Curso de direito constitucional.** São Paulo: Juspodivm, 2022.

CUNHA, Paulo Ferreira da. **Manual de Direito Constitucional**. 5. ed. Coimbra: Editora Almedina, 2020.

DAGGER, Richard. **Civic Virtues:** Rights, Citizenship, and Republican Liberalism. Oxford: Oxford University Press, 1997.

DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago**. A educação jurídica e a crise brasileira** – aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito, em 1955. Disponível em: http://biblioteca.jfpb.jus.br/arquivos/ebooks/direito/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20vol.3.pdf. Acesso em: 15 mar. 2017.

DANTAS, Miguel Calmon. **Máximo existencial como direito fundamental:** rejeitando a tese do mínimo vital pelo desenvolvimento de referenciais mais protetivos. Curitiba: Juruá, 2019.

DANTAS, Miguel Calmon. **Para Além da Reserva do Possível:** A Expansão do Possível pela compreensão constitucionalmente Adequada do Possível da Reserva. Disponível em: https://www.academia.edu/14461219/Para_Além_da_Reserva_do_Poss%C3%ADvel_A_Expansão_do_Poss%C3%ADvel_pela_compreensão_constitucionalmente_Adequada_do_Poss%C3%ADvel_da_Reserva. Acesso em: 25 mar. 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DEUTSCHER. **Das Bundesverfassungsgericht**. 2023. Disponível em: https://web.archive.org/web/20120701213357/http://www.bundesverfassungsgericht.de/index.html. Acesso em: 24 nov. 2023.

DEUTSCHER. Deutscher Bundestag. **Lei Fundamental da República Federal da Alemanha.** 1949. Tradução de Asschen Assis Mendonça. [S.l.]: BTG, 2022. Disponível em: https://www.btg-bestellservice.de/pdf/80208000.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Democracy and Education:** an Introduction to the Philosophy of Education. Orlando: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2025.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Cascas**. Tradução de André Telles. São Paulo: Editora 34, 2017.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem:** questão colocada aos fins de uma história da arte. São Paulo: Editora 34, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do Tempo:** História da arte e anacronismo das imagens. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Imagens Apesar de Tudo.** Tradução de Vera Casa Nova. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Quando as Imagens Tomam Posição**. Tradução de Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

DIÓGENES LAÉRCIO. **Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres**. Tradução de Mário da Gama Kury. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

DIXON, Suzanne. **Reading Roman Women:** Sources, Genres and Real Life. London: Duckworth, 2001.

DONNELLY, Jack. **Universal Human Rights in Theory and Practice**. 2. ed. Ithaca: Cornell University Press, 2003.

DUBY, Georges. **As três ordens ou o imaginário do feudalismo**. Lisboa: Estampa, 1974.

DUKE, Thomas *et al.* **Quadrivium:** As quatro artes liberais da aritmética, geometria, música e astronomia. Tradução de Edson Furmankiewicz. São Paulo: É Realizações, 2013.

DUMAS, Marlene. **Intimate Relations**. Cidade do Cabo: Stevenson; Amsterdã: Galerie Paul Andriesse, 2005. 1 catálogo, il.

DUMAS, Marlene. **Measuring Your Own Grave**. Los Angeles: The Museum of Contemporary Art; Nova York: Rizzoli, 2008. 1 catálogo de exposição, il

DUVERGER, Maurice. **Instituições Políticas e Direito Constitucional.** Tradução de Fátima de Souza. São Paulo: Editora Saraiva, 2003.

DWORKIN, Ronald. **Justice for Hedgehogs**. Cambridge: Harvard University Press, 2011.

DWORKIN, Ronald. **Law's Empire.** Cambridge: Harvard University Press, 1986.

DWORKIN, Ronald. **Levando os Direitos a sério**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DWORKIN, Ronald. **Levando os Direitos a sério**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DWORKIN, Ronald. **O Império do Direito.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DWORKIN, Ronald. **Taking Rights Seriously**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1977. Trad. brasileira: *Levando os Direitos a Sério*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DZIELSKA, Maria. **Hipátia de Alexandria**. Tradução de Celso M. Paciornik. São Paulo: Madras Editora, 2006.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura.** Tradução de Sandra Guardini Teixeira Vasconcelos. São Paulo: Unesp, 2005.

EÇA DE QUEIRÓS, José Maria. **Os Maias**. Lisboa: Relógio d'Água, 2008.

ECO, Umberto. **Arte e Beleza na Estética Medieval**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ECO, Umberto. **Obra Aberta.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

EDELMAN, B. La dignité de la personne humaine, un concept nouveau. *In*: PAIVA, M.-L.; REVETT, T. (Dir), **La dignité de la personne**. Paris : Econômica, 1999.

EISNER, Elliot W. **The Arts and the Creation of Mind**. New Haven: Yale University Press, 2002.

EISNER, Elliot. **Educação e arte:** o papel da imaginação na aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ELLIOTT, J. H. **Early Modern Europe:** 1500–1789. London: Penguin, 1992.

EMICIDA: **AmarElo** – É tudo pra ontem. Direção: Fred Ouro Preto. São Paulo: Netflix, 2020.

EMICIDA. **AmarElo**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019. 1 álbum digital, son., estéreo. Disponível em: https://www.laboratoriofantasma.com. Acesso em: 14. jun. 2020.

ENWEZOR, Okwui (org.). **The Short Century:** Independence and Liberation Movements in Africa, 1945–1994. Munique: Prestel, 2001.

ESBELL, Jaider. **Ruku** – Terra, Tempo e Memória. Belo Horizonte: Instituto Itaú Cultural, 2020. Catálogo de exposição.

ESBELL, Jaider. **Terra Indígena**. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2021. Catálogo de exposição.

ESCOBAR, Arturo. **Sentir-pensar com a Terra.** São Paulo: Elefante, 2015.

ESPANHA. Ministerio de Universidades. **Marco de referencia de la educación en derechos humanos en el sistema universitario**. Madrid: Ministerio de Universidades, 2021.

EUA. European University Association. **O Processo de Bolonha e o Ensino Superior:** Realidades e Perspectivas. Bruxelas: EUA, 2005.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In:* DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência:** a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte / Itaú Social, 2020. p. 26-46.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória.** 6. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água.** Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

FARIA, José Eduardo. **O direito na economia globalizada**. São Paulo: Malheiros, 2004.

FDUL. Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa. **História**. Disponível em: https://www.fd.ulisboa.pt/faculdade/historia/. Acesso em: 05 ago. 2024.

FELMAN, Shoshana; LAUB, Dori. **Testimony**: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History. New York: Routledge, 1992.

FERRAJOLI, Luigi. **Direito e Razão:** Teoria do Garantismo Penal. Tradução de Maria Tereza de Assis Moura. São Paulo: Editora Saraiva, 2007.

FERREIRA, Giacomo; COELHO, Beatriz; CARDOSO, Joana (orgs.). **Afro-Portuguese Performance:** Corpo, Memória e Pós-Colonialidade. Lisboa: Buala; Fundação Calouste Gulbenkian, 2020.

FIGUEIREDO MARCOS, Rui de; MATHIAS, Carlos Fernando; NORONHA, Ibsen. **História do Direito Luso-Brasileiro.** Coimbra: Almedina, 2023.

FIGUEIREDO MARCOS, Rui Manuel de. **A Faculdade de Direito de Coimbra em Retrospectiva.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016.

FIGUEIREDO MARCOS, Rui Manuel de. **A História do Direito e o seu ensino na Escola de Coimbra.** Coimbra: Almedina, 2008.

FIGUEIREDO MARCOS, Rui Manuel de. **The Coimbra Faculty of Law in Retrospect.** Coimbra: Coimbra University Press, 2017.

FISCHER-LICHTE, Erika. **Estética do Performativo**. Tradução de Mário Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2020.

FISCHER-LICHTE, Erika. **The Transformative Power of Performance:** A New Aesthetics. New York: Routledge, 2008.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

FLORESTA, Nísia. **Direitos das mulheres e injustiça dos homens**. São Paulo: Cortez, 1989.

FLOWER, Harriet I. **Roman Republics**. Princeton: Princeton University Press, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANÇA. **Constitution de 1958**. Constitution de la France. Paris: Gouvernement de la République Française, 1958. Disponível em: https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-constitution. Acesso em: 21 ago. 2024.

FRANÇA**.** Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789*. In:* DUMONT, René. **O espírito das leis***.* Tradução de José Augusto Ribeiro. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1986.

FRANKL, Viktor. **Em busca de sentido.** São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2008.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **Redistribution or Recognition?:** A Political-Philosophical Exchange. London: Verso, 2003.

FRASER, Nancy. **Justice Interruptus:** Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition. New York: Routledge, 1997.

FRASER, Nancy. Reframing justice in a globalizing world. **New Left Review**, n. 36, p. 69–88, 2005.

FRASER, Nancy. **Scales of justice:** reimagining political space in a globalizing world. New York: Columbia University Press, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2021.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método:** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. de Flávio Paulo Meurer. Nova rev. da trad. por Enio Paulo Giachini e Marcia Sá Cavalcante-Schuback. Petrópolis: Vozes, 2003.

GALLAGHER, Kathleen. The Role of Art in Education: A Critical Review. **International Journal of Art & Design Education**, v. 25, n. 1, p. 59-67, 2006. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1476-8070.2006.00475.x. Acesso em: 21 ago. 2024.

GARAICOA, Carlos. **The Body of the City.** New York: The Museum of Modern Art, 2005.

GARCÍA, Isabel Capeloa. **Cidade e corpo:** inscrições da alteridade no espaço urbano. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2015.

GARDNER, Jane F. **Women in Roman Law and Society**. London: Croom Helm, 1986.

GARGARELLA, Roberto. **A Constituição como Política**. Tradução de Carla M. Santos. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

GARGARELLA, Roberto. **La justicia frente al gobierno**. Buenos Aires: Ariel, 1996.

GARGARELLA, Roberto. **O Novo Constitucionalismo Latino-Americano:** Reformas e Inclusão Social. Tradução de Luiz A. Pimentel. Porto Alegre: Editora Universidade, 2009.

GARGARELLA, Roberto. **Por Una Justicia Dialógica**. Tradução de Maria F. Almeida. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI, 2007.

GARIN, Eugenio. **Ciência e vida civil no Renascimento italiano.** São Paulo: Editora Unesp, 1996.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2017.

GILISSEN, John. **Introdução histórica ao direito.** Tradução de António Manuel Hespanha e Manuel Macaísta Malheiros. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GILLIGAN, Carol. **In a different voice:** psychological theory and women's development. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GOMBRICH, Ernst. **A história da arte.** 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GOMES, Luiz Flávio. **Direitos Humanos e Justiça**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo Afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GÓRGIAS. **Elogio de Helena**. Trad. Manuel Alexandre Júnior. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

GRAES, Isabel. **História do Pensamento Jurídico:** colectânea de textos de apoio. Lisboa: AAFDL Editora, 2018.

GREENE, Maxine. **Releasing the Imagination:** Essays on Education, the Arts, and Social Change. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

GRENE, Marjorie. **Shakespeare's Art and Shakespearean Criticism:** The Cambridge Companion to Shakespeare. Cambridge University Press, 2005.

GRUPO GALPÃO. **Galpão:** 40 anos – Memória, Cena e Coletividade. Belo Horizonte: Editora Grupo Galpão, 2022.

GUARINO, Giuseppe. **Constitucionalismo e Direitos Sociais**. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.

GUTMANN, Amy; THOMPSON, Dennis. **Democracy and Disagreement**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

GUTMANN, Amy; THOMPSON, Dennis. **Why Deliberative Democracy?** Princeton: Princeton University Press, 2004.

GUTMANN, Amy. **Democratic Education**. Princeton: Princeton University Press, 1987.

HÄBERLE, Peter. **A constitucionalização da imagem e da cultura**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1998.

HÄBERLE, Peter. **A Constituição como Fenômeno Cultural**. São Paulo: Editora Saraiva, 1992.

HÄBERLE, Peter. **A Constituição como Fenômeno Cultural**. São Paulo: Editora Saraiva, 2005.

HÄBERLE, Peter. **Direito Constitucional e Poesia.** Tradução de Paulo L. N. Lôbo. Porto Alegre: Fabris, 1998.

HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica constitucional:** a sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e "procedimental" da Constituição. Tradução de Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997.

HÄBERLE, Peter. **O Estado Constitucional**. Tradução de Peter Naumann. Belo Horizonte: Fórum, 2007.

HÄBERLE, Peter. **Um Diálogo Entre Poesia e Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva Jur, 2017.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia:** entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia:** entre facticidade e validade. 2 v. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003 [1992].

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia:** Entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Entre Fatos e Normas:** Contribuição à Teoria Discurso da Democracia. Tradução de Flávio Cardoso. São Paulo: Editora Tempo Brasileiro, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Tradução de Flávio Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003 [1962].

HABERMAS, Jürgen. **O Futuro da Natureza Humana:** Acesso aos Direitos Fundamentais e o Projeto de Modernidade. Tradução de Regina Célia Pinto. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria da ação comunicativa.** v. 2: Sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HADOT, Pierre. **O que é a filosofia antiga?** Tradução de Marco Antônio Perine. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HAN, Byung-Chul. **A Sociedade do Cansaço.** Petrópolis: Vozes, 2017.

HANSEN, João Adolfo. **A sátira e o engenho:** arte e critica na literatura do século XVII. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HANSEN, Mogens Herman. **La démocratie athénienne à l'époque de Démosthène.** Paris: Les Belles Lettres, 1993.

HASKINS, Charles Homer. **The Rise of Universities.** Ithaca: Cornell University Press, 1923.

HATOUM, Milton. **Dois Irmãos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HAYEK, Friedrich August von. **A Constituição da Liberdade**. Tradução de Amélia J. de L. Moraes. São Paulo: Editora 34, 2001.

HAYEK, Friedrich August von. **O Caminho da Servidão**. Tradução de Heloísa de Oliveira. São Paulo: Edipro, 2006.

HEATER, Derek. **Citizenship:** The Civic Ideal in World History, Politics and Education. London: Longman, 1990.

HEIDELBERG UNIVERSITY. **Faculty of Law.** Heidelberg: Universität Heidelberg. Disponível em: https://www.uni-heidelberg.de/en/study/all-subjects/law. Acesso em: 23 jul. 2024.

HEMELRIJK, Emily A. **Matrona Docta:** Educated Women in the Roman Elite from Cornelia to Julia Domna. London: Routledge, 1999.

HESPANHA, António Manuel. **A Formação do Estado Moderno:** Poder, Direito e Justiça na Europa dos Séculos XIII a XVIII. Coimbra: Almedina, 1994.

HESPANHA, António Manuel. **As vésperas do Leviatã**. Coimbra: Almedina, 1994.

HESSE, Konrad. **A força normativa da Constituição**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1991.

HOBBES, Thomas. **Leviatã**. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2017 [1651].

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, Bell. **Feminism is for everybody:** Passionate politics. London: Pluto Press, 2000.

HOOKS, Bell. **Feminist theory:** From margin to center. London: Pluto Press, 2000.

HOOKS, Bell. **Teaching to Transgress:** Education as the Practice of Freedom. New York: Routledge, 1994.

HOOKS, Bell. **Teaching to transgress**. New York/London: Routledge, 2014.

HUNT, Lynn. **Inventing Human Rights:** A History. New York: W.W. Norton, 2007.

IAB. Instituto Dos Advogados Brasileiros. **História da Instituição.** Disponível em: http://www.iabnacional.org.br/institucional/historia-da-instituicao. Acesso em: 5 jun. 2017.

ICJ. **International Court of Justice**. 2023. Disponível em: https://www.icj-cij.org/home. Acesso em: 24 nov. 2023.

ISIN, Engin F.; NIELSEN, Greg M. (org.). **Acts of Citizenship**. London: Zed Books, 2008.

JAKOBS, Günther. **Direito Penal do inimigo:** noções e críticas. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 15. ed. São Paulo: Ática, 2014.

JOSEPH, Miriam. **O Trivium:** As artes liberais da lógica, gramática e retórica. Tradução de Edson Bini. São Paulo: É Realizações, 2012.

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KANT, Immanuel. **A Metafísica dos Costumes**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1797].

KANT, Immanuel. **Groundwork of the metaphysics of morals**. Cambridge: Cambridge University Press, 1785.

KASS, Leon. **Life, liberty, and the defense of dignity:** the challenge for bioethics. San Francisco: Encounter books, 2002.

KELBERT, Fabiana Okchstein. **Reserva do possível e a efetividade dos direitos sociais no direito brasileiro**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade

Católica do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2297. Acesso em: 30 mar. 2017.

KELSEN, Hans. **Teoria Geral do Direito e do Estado.** Tradução de Francisco Weidmann. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KING, Mary. **Mahatma Gandhi and Martin Luther King Jr:** The power of nonviolent action. Paris: UNESCO Publishing,1999. Disponível em: https://www.peacedayphilly.org/wp-content/uploads/2016/01/Power-of-non-violent-action.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de adultos:** a andragogia em ação. Tradução de Carlos David. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KOBRA, Eduardo. **Kobra:** muralismo em movimento. São Paulo: Editora Brasileira, 2019.

KOHN, Jerome. Introdução. *In:* ARENDT, Hannah. **A promessa da política.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.

KRELL, Andreas J. **Direitos Sociais e Controle Judicial no Brasil e na Alemanha:** os (des)caminhos de um Direito Constitucional “comparado”. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KUTTNER, Stephan. **Harmony from Dissonance:** An Interpretation of Medieval Canon Law. Oxford: Clarendon Press, 1960.

KYMLICKA, Will. **Multicultural Citizenship:** A Liberal Theory of Minority Rights. Oxford: Clarendon Press, 1995.

LABORDE, Cécile; MAYNOR, John (org.). **Republicanism and Political Theory**. Oxford: Blackwell, 2008.

LANGFORD, Malcolm. **International Human Rights:** A New Approach. London: Routledge, 2012.

LASSALLE, Ferdinand. **O que é uma Constituição?.** Tradução de João Baptista de Macedo. São Paulo: Editora Martim Fontes, 2006.

LE BON, Gustave. **Psicologia das multidões.** Trad. Ivone Moura Delraux. Coleção Pensadores. Lisboa: Edições Roger Delraux, 1980.

LE DOEUFF, Michèle. **O Estudo e o Fumo:** uma crítica da razão feminina. Tradução de Ana Luiza Silva. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

LE GOFF, Jacques. **A Civilização do Ocidente Medieval**. Lisboa: Estampa, 1988.

LE GOFF, Jacques. **A civilização do Ocidente medieval**. Lisboa: Estampa, 1992.

LE GOFF, Jacques. **Intellectuals in the Middle Ages**. Oxford: Blackwell, 1993.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média.** Tradução: Luiz Sérgio Henriques. São Paulo: Brasiliense, 1990.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. 4. ed. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2017.

LINTOTT, Andrew. **The Constitution of the Roman Republic**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

LISTER, Ruth. **Citizenship:** Feminist Perspectives. 2. ed. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003.

LLOYD, Geneviève. **The Man of Reason:** "Male" and "Female" in Western Philosophy. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo Civil**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Martins Fontes, 2014 [1690].

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: LeBooks, 2018.

LOPES, Raimundo. **A Academia de São Paulo e o romantismo brasileiro**. São Paulo: Edusp, 1998.

LOURENÇO, Eduardo. **Fernando Pessoa revisitado**. Lisboa: Gradiva, 2014.

LOURENÇO, Eduardo. **O labirinto da saudade**. Lisboa: Dom Quixote, 2014

LUHMANN, Niklas. **O Direito da Sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2016.

LUHMANN, Niklas. **Sistemas Sociais:** esboço de uma teoria geral**.** Petrópolis: Vozes, 2016.

LUHMANN, Niklas. **Sociologia do Direito I.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

LUKÁCS, Georg. **O romance histórico.** São Paulo: Boitempo, 2011.

LUKES, Steven. **Power**: A Radical View. 2. ed. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005.

LUNA, Luedji. **Um corpo no mundo**. Salvador: YB Music; Natura Musical, 2017. 1 CD, son., estéreo.

MACEDO, Stephen. **Liberal Virtues:** Citizenship, Virtue, and Community in Liberal Constitutionalism. Oxford: Clarendon Press, 1990.

MACINTYRE, Alasdair. **After Virtue**. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1981.

MACINTYRE, Alasdair. **Depois da Virtude**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MADISON, James. Federalist Paper No. 10*. In:* HAMILTON, Alexander; MADISON, James; JAY, John. **The Federalist Papers***.* Edited by Clinton Rossiter. New York: New American Library, 1961.

MÃE, Valter Hugo. **A desumanização**. Lisboa: Porto Editora, 2013.

MÃE, Valter Hugo. **A máquina de fazer espanhóis**. São Paulo: Biblioteca Azul, 2011.

MÃE, Valter Hugo. **Homens imprudentemente poéticos**. Lisboa: Porto Editora, 2016.

MÃE, Valter Hugo. **O filho de mil homens**. Lisboa: Porto Editora, 2011.

MÃE, Valter Hugo. **O remorso de Baltazar Serapião**. Lisboa: QuidNovi, 2006.

MAKDISI, George. **The Rise of Colleges**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981.

MALA VOADORA. **Mala Voadora:** Arquivo de Criação 2003–2020. Lisboa: Culturgest, 2021.

MALHOA, José. **José Malhoa (1855-1933).** Lisboa: Museu Nacional de Arte Contemporânea, 1999.

MANSGRIDGE, Jane. **Beyond Adversary Democracy**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

MAQUIAVEL, Nicolau. **Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio**. Tradução de Luiz Carlos Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1531].

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe.** Tradução de Antônio Caruccio. 4. ed. São Paulo: L&PM, 2005.

MARCUSE, Herbert. **A dimensão estética**. Lisboa: Edições 70, 1978.

MARIZA. **Transparente**. Lisboa: EMI Music Portugal, 2005. 1 CD, son., estéreo.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio**. A arte em questões.** São Paulo: Cortez, 2014. p. 29.

MARSHALL, T. H. **Citizenship and Social Class**. Cambridge: Cambridge University Press, 1950.

MARSHALL, T. H.; BOTTOMORE, Tom. **Cidadania e classe social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTÍNEZ, Gregorio Peces-Barba. **La educación en derechos humanos**. Madrid: Dykinson, 2001.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. **A evolução do ensino jurídico no Brasil.** Disponível: http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf. Acesso em: 12 mar. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

MASLOW, Abraham H. A theory of human motivation. **Psychological Review***,* n.50, v.4, 1943, p.370–396.

MATTOS, Hebe Maria. **Das Cores do Silêncio:** Os Significados da Liberdade no Sudeste Escravista (Brasil, século XIX). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MATTOSO, José (dir.). **História de Portugal** – O Antigo Regime. Lisboa: Círculo de Leitores, 1993.

MATTOSO, José (org.). **História de Portugal.** A Idade Média. Lisboa: Círculo de Leitores, 1993.

MATTOSO, José. **Identificação de um país:** ensaio sobre as origens de Portugal. Lisboa: Estampa, 1985.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento**. Campinas: Psy II, 1998.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal:** paradoxo do Iluminismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. **Política da inimizade.** São Paulo: n-1 edições, 2017.

MCCRUDDEN, Christopher. Human Dignity and Judicial Interpretation of Human Rights. **European Journal of International Law,** v. 19, n. 4, p. 655-724, 2008.

MENDES, José Manuel. Direitos Humanos e Formação Jurídica. **Revista Portuguesa de Ciências Jurídicas**, v. 14, p. 89-112, 2010.

MENDIETA, Ana. **Ana Mendieta**: tierra, cuerpo y performance. Madrid: Museo Centro de Arte Reina Sofía, 2013.

MENKEL-MEADOW, Carrie. **The Lawyer's Role in a Changing Society.** Ann Arbor: University of Michigan Press, 2006.

MERÊA, Paulo. **Estudos de História do Ensino Jurídico em Portugal (1772-1902)**. Lisboa: INCM, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Olho e o Espírito.** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

MÉXICO. **Constituição dos Estados Unidos Mexicanos de 1917**. México, 1917. Texto consolidado. Disponível em: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=242302. Acesso em: 05 ago. 2024.

MEZIROW, Jack. **Transformative Dimensions of Adult Learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MIGNARD, Jean-Pierre. La dignité humaine dans la formation juridique. **Revue de Droit et de Sciences Politiques**, v. 18, n. 1, p. 45-67, 2013.

MILANESI, Irton. A construção curricular do ensino superior no Brasil numa perspectiva histórico-sociológica da educação: da Colônia à República. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n.5, 1998. Disponível em: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/437. Acesso em: 12 jun. 2017.

MILL, John Stuart. **On Liberty**. London: Parker & Son, 1859. Trad. brasileira: *Sobre a Liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MIRANDA, Jorge (Coord.). **A constituição no limiar do século XXI.** Lisboa: AAFDL Editora, 2016.

MIRANDA, Jorge. **Direito Constitucional.** 2. ed. Lisboa: Editora Almedina, 2016.

MIRANDA, Jorge**. Manual de Direito Constitucional.** 9. ed. Coimbra: Almedina, 2012.

MIRANDA, Jorge. **Teoria da Constituição.** 3. ed. Coimbra: Almedina, 2019.

MIRANDOLA, Pico Della. **Discurso sobre a dignidade do homem.** Belo Horizonte: Âyiné, 2021.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra:** Índios e Bandeirantes nas Origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MONTEIRO, Miguel Côrrea. Ensinar e aprender História no século XXI: desafios e potencialidades. **Saber & Educar**, v. 33, n. 1, p.1-9, 2024. Disponível em: https://revista.esepf.pt/article/view/41438/28570. Acesso em: 04 set. 2025.

MONTEIRO, Miguel Corrêa. Patrimônio, memória e identidade. *In:* CIJVS; APH. **Mátria XXI, número especial evocativo:** em memória do Professor Doutor Joaquim Veríssimo Serrão. Herança Cultural e Património Científico. Santarém: Centro de Investigação Professor Doutor Joaquim Veríssimo Serrão; Lisboa: Academia Portuguesa da História, maio 2021, p. 571-589.

MONTEIRO, Nuno Gonçalo. **D. José:** na sombra do marquês de Pombal. Lisboa: Temas e Debates, 2008.

MONTESQUIEU, Charles-Louis de Secondat Barão de. **O Espírito das Leis.** Tradução de Mário A. L. Nunes. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos Jesús Delgado. **Reinventar a Educação:** abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athenas, 2016.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **O Método:** A Natureza da Natureza. Tradução de André de Castro. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

MOURA, Ana. **Desfado**. Lisboa: Universal Music Portugal, 2012. 1 CD, son., estéreo.

MUNDANO. **Pimp My Carroça:** o livro. São Paulo: Pimp My Carroça; Imargem, 2018.

MUTU, Wangechi. **A Fantastic Journey**. Nova York: Brooklyn Museum, 2013. 1 catálogo de exposição, il.

MUTU, Wangechi. **A fantástica jornada da senhora Mutu**. Londres: Victoria and Albert Museum, 2015.

MUTU, Wangechi. **Yo <3 África**. Londres: Victoria and Albert Museum, 2015. 1 catálogo, il.

NANCY, Jean-Luc. **A escuta.** Belo Horizonte: Chão da Feira, 2014.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Milton. **Clube da Esquina**. Belo Horizonte: Odeon, 1972. 2 LPs, son., estéreo.

NEGREIROS, Almada. **Manifesto Anti-Dantas e por extenso**. Lisboa: Parceria A. M. Pereira, 1915.

NEGREIROS, Almada. **Obras completas.** Lisboa: Assírio & Alvim, 2015.

NEIMAN, Susan. **O mal no pensamento moderno:** uma história alternativa. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

NICHOLAS, Barry. **An Introduction to Roman Law.** Oxford: Clarendon Press, 1962.

NICOLET, Claude. **The World of the Citizen in Republican Rome**. Berkeley: University of California Press, 1980.

NOZICK, Robert. **Anarchy, State, and Utopia**. New York: Basic Books, 1974.

NUSSBAUM, Martha C. **Creating Capabilities:** The Human Development Approach. Cambridge: Belknap Press, 2011.

NUSSBAUM, Martha C. **Fronteiras da justiça**: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos:** por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

NUSSBAUM, Martha C. **Upheavals of Thought:** The Intelligence of Emotions. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

NUSSBAUM, Martha C. **Women and Human Development:** The Capabilities Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

NUSSBAUM, Martha. **Justiça Poética.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NUSSBAUM, Martha. **Not for Profit:** Why Democracy Needs the Humanities. Princeton: Princeton University Press, 2010.

NUSSBAUM, Martha. **Upheavals of Thought:** The Intelligence of Emotions. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

OLIVEIRA ASCENSÃO, José de. A dignidade da pessoa e o fundamento dos direitos humanos. **Revista da Ordem dos Advogados**, Lisboa, ano 68, vol. I, 2008. Disponível em: https://portal.oa.pt/publicacoes/revista-da-ordem-dos-advogados/ano-2008/ano-68-vol-i/doutrina/jose-oliveira-ascensao-a-dignidade-da-pessoa-e-o-fundamento-dos-direitos-humanos/. Acesso em: 04 set. 2024.

OLIVEIRA ASCENSÃO, José de. **O direito:** introdução e teoria geral – uma perspectiva luso-brasileira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1980.

OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do professional do direito neste início de século XXI. **Revista Jurídica Cesumar**, v.3, n.1, 2003. Disponível em: http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393. Acesso em: 1 jun. 2017.

ONU. **Declaração do Milênio.** Nova Iorque: ONU, 2000. Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/2000%20Declaração%20do%20Milenio.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/. Acesso em: 27 nov. 2023.

OUA. Organização da Unidade Africana. **Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (Carta de Banjul).** 1981. Disponível em: https://www.ciespi.org.br/media/files/fcea049a8ec4d511ecbe6e5141d3afd01c/f1aeba5f6c4d711ecbe6e5141d3afd01c/CartaBanjul.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

PAGLIA, Camille. **Imagens cintilantes:** uma viagem através da arte desde o Egito a Star Wars. Rio de Janeiro: Apicuri, 2014.

PALMA, Maria Fernanda; DIAS, Augusto Silva; MENDES, Paulo de Sousa (Coord.). **Emoções e Crime:** Filosofia, Ciência, Arte e Direito Penal. Lisboa: Almedina, 2013.

PAMPLONA FILHO, Rodolfo; SANTOS, Claiz Maria Pereira Gunça. **Assédio Moral Organizacional:** presencial e virtual. São Paulo: Saraiva, 2020.

PANOFSKY, Erwin. **Renascimento e renascimentos na arte ocidental.** Lisboa: Edições 70, 1991.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas Artes Visuais**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

PARDAL MONTEIRO, Porfírio. **Obra arquitetônica** (catálogos e estudos críticos). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

PAREKH, Bhikhu. **Rethinking Multiculturalism:** Cultural Diversity and Political Theory. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000.

PATEMAN, Carole. **Participation and Democratic Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.

PEIRCE, Charles S. **Collected Papers.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931–1958.

PENNINGTON, Kenneth. **The Prince and the Law, 1200–1600.** Berkeley: University of California Press, 1993.

PEREIRA, J. L. **Direito e Política em Portugal:** Uma Análise das Reformas Educacionais. Lisboa: Editora Universidade de Lisboa, 2004.

PEREIRA, Pedro Marçal Vaz. **Da Revolução de 1926 à Independência do Império, através da História Postal de Portugal.** Conferência proferida na Academia Portuguesa da História, 15 maio 2024. Lisboa.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação:** A Nova Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PESSOA, Fernando. **A educação do espírito.** Lisboa: Ática, 1999.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego.** Lisboa: Assírio & Alvim, 2010.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**. Lisboa: Parceria A. M. Pereira, 1934.

PETTIT, Philip. **On the people's terms:** a republican theory and model of democracy. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

PETTIT, Philip. **Republicanism:** A Theory of Freedom and Government. Oxford: Oxford University Press, 1997.

PINHEIRO, Amanda Lima Gomes. **Direito Fundamental à Arte e a Garantia Constitucional de vedação à censura.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Doutorado em Direito Constitucional, da Universidade de Fortaleza, 2020.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania.** 6.ed. São Paulo: Contexto, 2021.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

PINTO, Vera Lucia Xavier et al. Labor, trabalho e ação: elementos pertinentes aos conceitos arendtianos em relatos autobiográficos de trabalhadores do setor de transportes. **Saúde e Sociedade**, v. 23, n. 4, p. 1296-1297, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v23n4/0104-1290-sausoc-23-4-1288.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

PIRANDELLO, Paolo. **Le Corporazioni Medievali e la Formazione delle Città Europee**. Milano: Giuffrè, 1984.

PIRENNE, Henri. **Les villes du Moyen Âge**. Bruxelles: Lamertin, 1936.

PITKIN, Hanna Fenichel. **The Concept of Representation**. Berkeley: University of California Press, 1967.

PITTA E CUNHA, Paulo de. Direitos Humanos e Ensino do Direito em Portugal. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa**, v. 34, p. 105-123, 2011.

PLATÃO. **O Banquete.** Tradução de Carlos Alberto Nunes. 2. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1999.

PLUTARCO. **Moralia**. Traduções diversas. Cambridge, MA: Harvard University Press (Loeb Classical Library), 1927–2004.

POCOCK, J. G. A. **The Machiavellian Moment:** Florentine Political Thought and the Atlantic Republican Tradition. Princeton: Princeton University Press, 1975.

POMAR, Júlio. **Pomar**: catálogo raisonné. Lisboa: Fundação Júlio Pomar, 2018.

PORTINARI, Cândido. **Portinari**: catálogo geral da obra. Organização de João Candido Portinari. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura, 2004.

PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa de 1976**. 1976. Disponível em: https://www.icp.pt/sites/default/files/2020-03/constituicao_da_republica_portuguesa.pdf. Acesso em: 05 ago. 2024.

PORTUGAL. Decreto de 29 de agosto de 1878. Regulamentação do ensino superior em Portugal. **Diário da República**, 1.ª série, n.º 153, p. 761-764, 1878.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março**. Estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior. Diário da República, 2006. Disponível em: https://dre.pt. Acesso em: 20 ago. 2024.

PORTUGAL. Lei de 13 de junho de 1834. Regulamentação do ensino superior. **Diário da República**, 1.ª série, n.º 7, p. 55-57, 1834.

PORTUGAL. Lei n.º 1/2001, de 14 de janeiro. Regime jurídico das instituições de ensino superior. **Diário da República**, 1.ª série, n.º 12, p. 368-372, 2001.

PORTUGAL. **Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986.** Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, Lisboa: 1986.

PORTUGAL. **Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto de 2005.** Regime Jurídico dos Graus e Diplomas de Ensino Superior. Diário da República, Lisboa: 2005.

PORTUGAL. Teatro Nacional D. Maria II. **D. Maria II:** História, Repertório e Presença Pública. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2015.

PSEUDO-JÂMBLICO. Theano: Fragmentos. *In:* THESLEFF, Holger (org.). **The Pythagorean Texts of the Hellenistic Period**. Helsinki: Societas Scientiarum Fennica, 1965.

PUTNAM, Robert D. **Bowling Alone:** The Collapse and Revival of American Community. Nova Iorque: Simon & Schuster, 2000.

QUE HORAS ELA VOLTA? Direção: Anna Muylaert. Brasil: Globo Filmes; Africa Filmes; CasaRedonda, 2015.

QUEIRÓS, José Maria de. **A correspondência de Fradique Mendes.** Lisboa: Relógio d'Água, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In:* SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

QUINTILIANO. **Instituições oratórias.** São Paulo: Edipro, 2021.

QUINTILIANO. **Institutio Oratoria**. Trad. Donald A. Russell. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível:** estética e política. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução de Mônica Balestrin Nunes. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RASHDALL, Hastings. **The Universities of Europe in the Middle Ages**. Oxford: Clarendon Press, 1895.

RAWLS, John. **A Theory of Justice**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971. Trad. brasileira: *Uma Teoria da Justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RAWLS, John. **A Theory of Justice.** Cambridge: Harvard University Press, 1971.

RAWLS, John. **Liberalismo político**. Tradução de Álvaro de A. M. Pires. São Paulo: Ática, 2000 [1993].

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça.** Tradução de Álvaro de A. M. Pires. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

REGO, Paula. **Paula Rego.** Londres: Tate Publishing, 2021.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula.** Edição crítica. Organização de Eduardo de Assis Duarte. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

RENNER, Karl. **O Estado e a Revolução Social**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1981.

REYNOLDS, Susan. **Kingdoms and Communities in Western Europe 900–1300**. Oxford: Clarendon Press, 1997.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a História, o Esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **Do texto à ação:** ensaios de hermenêutica II. São Paulo: Loyola, 1986.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro.** Tradução de Antônio Pinto de Lima. Campinas: Papirus, 1991.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa.** v. 1. Tradução de Claudia Berliner. Campinas: Papirus, 1994.

RODRIGUES, Amália. **Amália Rodrigues** – The Art of Amália. Lisboa: Valentim de Carvalho, 1997. 1 CD, son., estéreo.

RODRIGUES, Helio. **Arte-Educação pela dinâmica das práticas reflexivas.** São Paulo: Scortecci, 2023.

RODRIGUES, Helio. **Na formação do arte-educador.** São Paulo: Scortecci, 2023.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012 [1762].

ROUWEN, Alain. **A invenção da Europa medieval.** Lisboa: Edições 70, 2000.

SALDANHA NETO, Edson Ribeiro; ALMEIDA, Marcella Pinto de Almeida. Na Ponta do Lápis: The Cost of Rights como elemento elucidativo para a compreensão da Teoria da Reserva do Possível. ***Anais...*** II POLIPUB – Seminário de Políticas Públicas: Direitos Sociais, Salvador, 2019, p.244.

SALGADO, Sebastião. **Da minha terra à Terra.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SALGADO, Sebastião. **Êxodos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SALGADO, Sebastião. **Gênesis**. São Paulo: Taschen, 2013.

SALGADO, Sebastião. **Trabalhadores**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SAMPAIO E MELLO, Gonçalo. **Apontamentos para a História do Ensino do Direito Romano em Portugal:** Memória breve de 10 professores de Direito. Lisboa: AAFDL Editora, 2024.

SANDEL, Michael J. **Democracy's Discontent:** America in Search of a Public Philosophy. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

SANDEL, Michael J. **Liberalism and the Limits of Justice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

SANTOS, A. M. **A Influência da Igreja Católica no Ensino Jurídico no Brasil Imperial.** Belo Horizonte: Editora Minerva, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Democratizar a democracia:** os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A diferença e a igualdade: sobre a justiça social e a reconstrução do público. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 5–28, jul. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um Novo Senso Comum:** A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Dignidade da Pessoa Humana e os Direitos Fundamentais na Constituição de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SCHECHNER, Richard. **Performance:** teoria e prática. Rio de Janeiro: Edições Funarte, 2013.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald. **The Reflective Practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital. **Dicionário mulheres do Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos Internos:** Engenhos e Escravos na Sociedade Colonial, 1550-1835. São Paulo: Companhia das Letras, 1973.

SCOTT, Joan W. **The Fantasy of Feminist History.** Durham: Duke University Press, 2011.

SCOTT, Joan. **Gender and the Politics of History**. New York: Columbia University Press, 1999.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SEN, Amartya. **Development as Freedom**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

SÉRGIO, António. **Ensaios**. Lisboa: Sá da Costa, 1980.

SEVERO, Maria Lúcia *et al.* A Condição Humana: Relendo Hannah Arendt. **Seminário de Filosofia e Sociedade**, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: http://periodicos.unesc.net/filosofia/article/view/3554. Acesso em: 13 abr. 2021.

SHAPIRO, Kim. **Constitucionalismo Feminista:** Igualdade de Gênero e Justiça Social. Tradução de Francisco M. Barbosa. Belo Horizonte: Editora Del Rey, 2004.

SHERWIN-WHITE, A. N. **The Roman Citizenship**. 2. ed. Oxford: Clarendon Press, 1973.

SILVA NETO, Manoel Jorge. **Curso de Direito Constitucional**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

SILVA, A. P. **O Papel dos Movimentos Feministas na Educação Superior Brasileira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

SILVA, C. F. **O Ensino Jurídico no Brasil:** Origem e Desenvolvimento. São Paulo: Editora São Paulo, 2018.

SILVA, José Afonso da. A dignidade da pessoa humana como valor supremo da democracia. **Revista de Direito Administrativo**, v. 212, p. 84-94, abr./jun. 1998.

SILVA, M. C. **História das Faculdades de Direito em Portugal**. Coimbra: Editora Universidade de Coimbra, 2008.

SKINNER, Quentin. **Liberty before Liberalism**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

SKINNER, Quentin. **Razão e retórica na filosofia de Hobbes.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004 [1996].

SKINNER, Quentin. **The Foundations of Modern Political Thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

SOARES, Elza. **A mulher do fim do mundo**. São Paulo: Circus; Natura Musical, 2015. 1 CD, son., estéreo.

SOARES, Ricardo Maurício Freire. A releitura da teoria normativa jusfundamental: um caminho para o direito justo. **Revista Bonijuris***,* ano XXIII, n.577, 2011.

SODRÉ, Nelson Werneck (org.). **História da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SOTO, Miguel Ángel. **Transconstitucionalismo:** Um Novo Paradigma para a Constituição Global. 1. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007.

SOUSA, F. L. **Educação Jurídica e Internacionalização:** Tendências Contemporâneas. Lisboa: Editora Universidade de Lisboa, 2019.

SOUTHERN, R. W. **Scholastic Humanism and the Unification of Europe**. Oxford: Blackwell, 1995.

SOUTHERN, R. W. **The Making of the Middle Ages.** Yale University Press, 1953.

SOUTHERN, R. W. **Western Society and the Church in the Middle Ages.** Harmondsworth: Penguin, 1970.

SOUZA-CARDOSO, Amadeo de. **Amadeo de Souza-Cardoso.** Lisboa: Museu do Chiado – Museu Nacional de Arte Contemporânea, 2016.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

SOUZA, L. A. **Críticas e Desafios do Ensino Jurídico no Brasil do Século XIX.** Porto Alegre: Editora Legal, 2019.

TABU. Direção: Miguel Gomes. Portugal/Alemanha/Brasil/França: O Som e a Fúria; Komplizen Film; Gullane; Shellac Sud, 2012.

TACLA, M. Desafios da Formação Jurídica Contemporânea: Entre a Técnica e a Humanística. **Boletim da Faculdade de Direito**, São Paulo, v. 100, n. 1, p. 123-145, 2020.

TAVARES, Gonçalo M. **Aprender a rezar na Era da Técnica**. Lisboa: Caminho, 2007.

TAVARES, Gonçalo M. **Jerusalém**. Lisboa: Caminho, 2004.

TAYLOR, Charles. **A Laïcité et la Répartition des Lois**. Tradução de Gabriel Carvalho. Paris: Éditions du Seuil, 2006.

TAYLOR, Charles. A Política do Reconhecimento*. In*: TAYLOR, Charles*.* **Argumentos Filosóficos***.* São Paulo: Loyola, 2000.

TAYLOR, Charles. **As fontes do self:** a construção da identidade moderna. São Paulo: Loyola, 1997.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo:** Reconhecimento da Identidade. Tradução de Renato J. de Carvalho. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

TAYLOR, Charles. **The Ethics of Authenticity**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992.

TAYLOR, Philip. Art and Aesthetic Education: An Introduction. **Journal of Aesthetic Education**, v. 47, n. 3, p. 1-8, 2013. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/23476874. Acesso em: 21 ago. 2024.

TEATRO GRIOT. **Teatro Griot:** Poéticas Negras em Cena. Lisboa: Buala; Galerias ZDB, 2018. Catálogo de obras e processos.

TEATRO OFICINA. **Teatro Oficina:** Uzyna Uzona – Antropofagia, Ritual e Performance. São Paulo: Sesc São Paulo, 2012. Catálogo de exposição.

TEIXEIRA, Nuno. **Arquitetura moderna da Cidade Universitária de Lisboa**. Lisboa: UA Editora, 2014.

TERENA, Naine (org.). **Estéticas e Cosmopolíticas Indígenas**. Brasília: Funarte, 2018.

TERENA, Naine. **Mulheres Indígenas e Espaços de Criação**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

TEUBNER, Günther. **Estado Constitucional Cooperativo**. Tradução de Maria A. M. Silva. São Paulo: Editora Saraiva, 2004.

THARRATS, Joan-Josep. A Arte como necessidade permanente. *In:* LOPERA, José Alvarez; ANDRADE, José Manuel Pita. **História Geral da Arte:** Pintura I. Madrid: Ediciones del Prado, 1995.

TIERNEY, Brian. **The Crisis of Church and State, 1050–1300.** Toronto: University of Toronto Press, 1988.

TITÃS. **Comida**. Rio de Janeiro: Nas Nuvens, 1987. Disponível em: https://www.letras.mus.br/titas/91453/. Acesso em: 23 abr. 2022.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **De la démocratie en Amérique**. Paris: Garnier-Flammarion, 1835. Trad. *A Democracia na América*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

TRINDADE, André Karam; KARAM, Henriete (Ed.). **Narrativas Constitucionais:** Mito – História – Ficção. São Paulo: Tirant lo blanch, 2019.

TRINDADE, André Karam; ALCÂNTARA, Guilherme Gonçalves. **Constitucionalismo de Ficções:** uma incursão na história do direito brasileiro por meio da literatura. São Paulo: Tirant lo blanch, 2020.

TRONTO, Joan. **Moral Boundaries:** A political argument for an ethic of care. Nova York: Routledge, 1993.

TUKANO, Daiara. **Des-ritualizar o olhar:** arte, território e espiritualidade. São Paulo: Sesc, 2022. Catálogo de exposição.

TUKANO, Daiara. **Yande** – Memória e Resistência. Brasília: Funai; Universidade de Brasília, 2020. Catálogo de exposição.

TULLY, James. **Strange Multiplicity:** Constitutionalism in an Age of Diversity. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

TUMER, Thomas. **A Revolução da Igualdade:** Ideias e Movimentos Políticos na Era Contemporânea. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

TURNER, Victor. **From Ritual to Theatre:** The Human Seriousness of Play. New York: PAJ Publications, 1982.

UE. Carta dos direitos fundamentais da União Europeia. **Jornal Oficial das Comunidades Europeias,** 2000. Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

UNESCO. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. **Reimaginar nossos futuros juntos:** um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115. Acesso em: 24 nov. 2023.

UNITED STATES. **Supreme Court of the United States.** 2023. Disponível em; https://www.supremecourt.gov. Acesso em: 24 nov. 2023.

VASAK, Karel. A 30-year struggle: the sustained efforts to give force of law to the Universal Declaration of Human Rights. **UNESCO Courier**, Paris, v. 30, n. 11, p. 29-32, nov. 1977.

VELOSO, Caetano. **Transa**. Rio de Janeiro: Philips Records, 1972. 1 LP, son., estéreo.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao bacharelismo:** 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2011.

VENTURI, Franco. **Iluminismo**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

VERA-CRUZ PINTO, Eduardo. **Direito e Identidade Europeia**. Lisboa: FDUL / Instituto Europeu, 2020.

VERA-CRUZ PINTO, Eduardo. **Estudos sobre Direito Romano e Cultura Jurídica Europeia**. Lisboa: Centro de Estudos Jurídicos da FDUL, 2018.

VERA-CRUZ PINTO, Eduardo. **O Futuro da Justiça.** São Paulo: IASP, 2015.

VERBA, Sidney; NIE, Norman H.; KIM, Jae-on. **Participation and Political Equality:** A Seven-Nation Comparison. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

VERGER, Pierre. **Orixás**: deuses iorubás na África e no Novo Mundo. Salvador: Corrupio, 1981.

VHILS (Alexandre Farto). **Entropic**. Lisboa: Underdogs Gallery, 2018. Catálogo de exposição.

VIEIRA, António. Educação Jurídica e Dignidade Humana. **Revista Portuguesa de Ciências Jurídicas**, v. 24, p. 67-82, 2019.

VILE, John R. **Constitutional Change in the United States:** The Quest for Fundamental Legal Transformation. New York: University Press of America, 2003.

VIROLI, Maurizio. **Republicanism**. New York: Hill and Wang, 2002.

WALKER, Kara. **After the Deluge**. Nova York: Metropolitan Museum of Art, 2006. 1 catálogo, il.

WALKER, Kara. **Kara Walker:** My Complement, My Enemy, My Oppressor, My Love. Minneapolis: Walker Art Center, 2007. 1 catálogo de exposição, il.

WARAT, Luis Alberto. **A Ciência Jurídica e seus Dois Maridos.** Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1994.

WARAT, Luis Alberto. **A fantasia jurídica.** Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1988.

WARAT, Luis Alberto. **A metáfora jurídica:** crítica da dogmática e imaginário do direito. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1992.

WARAT, Luis Alberto. **A paixão no direito:** introdução à crítica da razão jurídica. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1999.

WARAT, Luis Alberto. **O monólogo jurídico:** direito, linguagem e narcisismo institucional. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2001.

WATTS, Edward. **Hypatia:** The Life and Legend of an Ancient Philosopher. New York: Oxford University Press, 2017.

WEBER, Thadeu. A ideia de um" mínimo existencial" de J. Rawls. **Kriterion: Revista de Filosofia**, v. 54, p. 197-210, 2013.

WILLIAMS, Raymond. **Marxism and Literature**. Oxford: Oxford University Press, 1977.

WOLKMER, Antonio Carlos. As necessidades humanas como fontes insurgentes de direitos fundamentais**. Veredas do Direito**, Jul./Dez., 2004.

XEREZ, Rafael Marcília. **Concretização dos direitos fundamentais:** teoria, método, fato e arte. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

YOUNG, Iris Marion. **Inclusion and Democracy.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

YOUNG, Iris Marion. **Justice and the Politics of Difference**. Princeton: Princeton University Press, 1990.

YOUNG, Iris Marion. Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship. **Ethics**, v. 99, n. 2, 1989.

ZAGREBELSKY, Gustavo. **A crucificação e a democracia**. São Paulo: Saraiva, 2011.

ZILLES, Urbano. **Pessoa e Dignidade Humana.** Curitiba: CRV, 2012.

APÊNDICE A – PROJETO MEMÓRIAS EM MOVIMENTO: TRILHAS DE JUSTIÇA E CIDADANIA

PROJETO

MEMÓRIAS EM MOVIMENTO

Trilhas de Justiça e Cidadania

Concepção e Coordenação

Profa. Dra. Marcella Pinto de Almeida

1 APRESENTAÇÃO

O Direito não é apenas um conjunto de normas positivadas em códigos e leis. É, antes de tudo, uma linguagem que organiza relações sociais, molda estruturas de poder e constrói – ou nega – sentidos de justiça. Ao reconhecer ou silenciar vozes, ao registrar ou apagar histórias, o Direito participa ativamente da disputa simbólica pela memória social.

A memória, por sua vez, não é um campo neutro. Ela é permanentemente tensionada: nela se inscrevem tanto as narrativas oficiais quanto as resistências subterrâneas. Disputar a memória é, portanto, disputar o direito de existir e de ser reconhecido na história.

A Arte emerge, nesse cenário, como uma linguagem crítica e sensível, capaz de revelar aquilo que o discurso jurídico tradicional muitas vezes oculta. Por meio da música, do cinema, da literatura e da performance, a Arte denuncia silenciamentos, emociona consciências e cria espaços de resistência diante das violências estruturais.

A Educação Jurídica contemporânea, comprometida com a formação de cidadãos críticos e éticos, precisa reconhecer a centralidade da memória e da arte na construção de uma consciência jurídica mais humana e transformadora. Não basta dominar tecnicamente

os instrumentos legais: é necessário escutar as dores históricas, imaginar outras possibilidades de justiça e intervir no mundo social de maneira sensível e responsável.

O projeto **Memórias em Movimento: Trilhas de Justiça e Cidadania** propõe exatamente esse percurso: um convite para transitar entre Direito, Arte e Memória;

- Um exercício de escuta das vozes apagadas e dos silêncios impostos;
- Uma trilha de reconstrução crítica da cidadania, pela ressignificação das narrativas históricas.

Por meio da análise de obras artísticas – filmes, livros, músicas, pinturas, poemas, entre outros – e da produção de um **portfólio crítico-criativo**, os estudantes serão desafiados a refletir sobre o papel do Direito na construção ou na negação da memória social, e a propor novas formas de compreender a justiça em sua dimensão ética, histórica e cidadã.

Memórias em Movimento não é apenas um título: é um chamado para que, em cada passo, em cada escuta e em cada criação, sejamos capazes de lembrar, resistir e reinventar o Direito como instrumento de dignidade, transformação social e emancipação humana.

2 JUSTIFICATIVA

A formação jurídica contemporânea enfrenta desafios que não podem ser superados apenas pela transmissão técnica de normas e procedimentos. Num contexto de profundas desigualdades sociais, apagamentos históricos e processos de exclusão sistemática, é imperativo formar operadores do Direito que sejam também **sujeitos históricos críticos**, capazes de reconhecer que o campo jurídico é atravessado por lutas simbólicas, disputas de poder e narrativas que silenciam ou reconhecem identidades.

A memória coletiva – permeada por conflitos entre a preservação e o esquecimento – é fundamental para compreender essas dinâmicas. O Direito, enquanto prática discursiva e institucional, não é apenas um espelho neutro da sociedade: ele participa ativamente das disputas pela memória, ora reconhecendo, ora negando histórias, sujeitos e comunidades.

A Arte, nesse cenário, oferece não apenas representações estéticas, mas **instrumentos sensíveis de denúncia, resistência e reimaginação do mundo social**. Ela tensiona os discursos oficiais, revela o que foi ocultado e propõe novas narrativas possíveis.

Integrar o estudo do Direito à reflexão sobre a memória e à expressão artística é, portanto, uma exigência ética e política da formação jurídica comprometida com a cidadania. **É educar para**

escutar os silêncios, para ver os invisibilizados, para resistir às narrativas hegemônicas, e para agir criativamente em prol da dignidade humana.

O projeto **Memórias em Movimento: Trilhas de Justiça e Cidadania** justifica-se como uma prática pedagógica que visa iniciar os estudantes na construção de uma consciência crítica e sensível, através da articulação entre análise crítica, escuta histórica e criação simbólica.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

- Promover a formação crítica, sensível e interdisciplinar dos estudantes de Direito, a partir da análise e da criação de obras artísticas, culminando na elaboração de um portfólio crítico-criativo que articule Direito, Memória, Arte e Formação Cidadã como dimensões indissociáveis da prática jurídica transformadora.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Refletir criticamente sobre o papel do Direito na disputa simbólica da memória social;
- Analisar obras artísticas como formas de denúncia, resistência e reinvenção histórica;
- Estimular a autonomia intelectual, a criatividade estética e o pensamento jurídico crítico;
- Promover a escuta ativa das narrativas silenciadas e marginalizadas;
- Incentivar a interdisciplinaridade entre Direito, História, Educação e Arte;
- Desenvolver a habilidade de expressar criticamente, em forma artística e escrita, conceitos fundamentais de cidadania, memória e justiça.

4 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

4.1 FORMAÇÃO DOS GRUPOS

- Os estudantes formarão grupos compostos por **mínimo de 7 e máximo de 10 integrantes**.

- A formação dos grupos será livre, incentivando a diversidade de perfis e de perspectivas.
- Cada grupo deverá eleger um representante para fins de comunicação com a professora.

4.2 ESCOLHA DAS OBRAS

- Cada grupo deverá selecionar pelo menos **três obras de naturezas distintas**, podendo combinar, por exemplo:
  - Filme, música e livro;
  - Pintura, curta-metragem e poema;
  - Peça teatral, fotografia e música.
- As obras deverão dialogar com temas como:
  - Direitos humanos e cidadania;
  - Memória coletiva e justiça histórica;
  - Violências estruturais e resistências sociais;
  - Identidades silenciadas e narrativas de exclusão.
- **Critério fundamental**: as obras devem ter relação orgânica com o eixo temático escolhido pelo grupo.

4.3 DEFINIÇÃO DO EIXO TEMÁTICO

- Cada grupo deverá **propor seu próprio eixo temático**, que será o fio condutor do portfólio crítico-criativo.
- O eixo temático deverá ser formulado de forma clara, preferencialmente como:
  - uma pergunta-problema,
  - uma frase temática,
  - ou uma proposta reflexiva que articule Direito, Memória, Arte e Cidadania.
- **É obrigatório** que o eixo respeite os princípios dos **direitos humanos** e promova uma abordagem ética e crítica dos temas escolhidos.

Atenção:

- Os exemplos a seguir são apenas ilustrativos.

- Cada grupo deverá criar seu próprio eixo, de forma original, não sendo permitido simplesmente repetir os exemplos apresentados.

Exemplos de eixos temáticos (não obrigatórios):

- "Memórias da exclusão: arte e resistência na luta por direitos humanos";
- "Corpo, memória e dignidade: cartografias da resistência nas expressões artísticas";
- "Narrativas silenciadas e justiça social: o papel da arte na reconstrução da cidadania";
- "Entre o esquecimento e a esperança: memórias negras na construção do Direito."

5. PRODUTO FINAL: PORTFÓLIO CRÍTICO-CRIATIVO

O portfólio será o **registro escrito e estético do percurso formativo** do grupo, estruturado em três partes:

5.1 PARTE I – DIMENSÃO CRÍTICA

- Introdução:
  - Apresentação do grupo;
  - Definição e justificativa do eixo temático;
  - Apresentação e breve descrição das três obras selecionadas.
- Análise crítica das obras:
  - Cada obra deve ser analisada de modo aprofundado:
    - Descrição da obra e de seu contexto social;
    - Interpretação crítica relacionada ao eixo temático e aos conceitos de memória, justiça, exclusão e cidadania.
- Síntese reflexiva:
  - Texto integrativo que conecte as análises das três obras, mostrando convergências, tensões e aprendizagens comuns.

5.2 PARTE II – DIMENSÃO CRIATIVA

Criação Simbólica Coletiva

Cada grupo deverá produzir, obrigatoriamente, uma criação artística original, que expresse, de maneira crítica, sensível e simbólica, as reflexões construídas ao longo do projeto.

A criação deverá estar diretamente vinculada ao eixo temático escolhido pelo grupo, funcionando como extensão estética e crítica da análise realizada. Não se trata de mera ilustração: a criação simbólica integra o percurso formativo, oferecendo novas formas de narrar, resistir e imaginar práticas de justiça, memória e cidadania.

Formas possíveis de criação (exemplos não limitativos):

- Poema coletivo ou manifesto artístico (impresso no portfólio);
- Roteiro dramatúrgico ou descrição de cena dramatizada (em formato textual, podendo anexar mídia em pen drive se houver gravação);
- Letra de música autoral ou releitura crítica de canções (texto impresso, podendo anexar mídia em pen drive se houver gravação);
- Produção visual, com imagens impressas acompanhadas de comentários críticos;
- Ensaio fotográfico temático, com imagens impressas acompanhadas de comentários críticos;
- Colagem artística comentada, integrando imagens, textos e outros elementos visuais em formato plano (adaptado ao portfólio);
- Narrativa ilustrada, combinando ilustrações e texto de forma criativa.

OBSERVAÇÃO:

A criação deve ser adequada ao formato físico do portfólio, podendo ser impressa, colada, montada em páginas internas ou anexada de maneira segura e organizada.

Registro da Criação

- A criação artística deverá ser integrada fisicamente ao portfólio.
  - Produções visuais devem ser apresentadas em formato compatível com a encadernação ou o encarte do portfólio.
  - Textos, imagens ou combinações devem ter qualidade de apresentação (resolução e legibilidade adequadas).
- Caso a criação seja de natureza audiovisual, sonora ou multimídia – como:

- Vídeos,
- Curtas-metragens,
- Gravações musicais,
- Performances registradas digitalmente – será **obrigatório anexar um pen drive** junto ao portfólio.

- O pen drive deverá:
  - Estar devidamente identificado com:
    - Nome do grupo,
    - Título da criação,
    - Eixo temático desenvolvido;
  - Conter apenas os arquivos relacionados ao projeto;
  - Ser acondicionado de forma segura e anexado ao portfólio.
- Em qualquer formato de criação, o grupo deverá incluir **um texto explicativo**, que deverá abordar:
  - O processo de concepção e execução da criação;
  - As escolhas estéticas, simbólicas e narrativas realizadas;
  - A articulação crítica entre a criação e o eixo temático proposto;
  - As conexões estabelecidas entre a criação, o Direito, a Memória, a Arte e a Formação Cidadã.

Importante:

Tanto a criação simbólica quanto o texto explicativo são partes obrigatórias do portfólio crítico-criativo e serão avaliados de acordo com os critérios previamente estabelecidos.

5.3 PARTE III – CONCLUSÃO REFLEXIVA

- Texto coletivo de reflexão final:
  - Principais descobertas e aprendizagens;
  - Desafios enfrentados no processo de escuta, análise e criação;
  - Novas perguntas ou inquietações que surgiram;
  - Reflexão sobre o papel do Direito, da Memória e da Arte na formação da cidadania.

6 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

O portfólio crítico-criativo será avaliado com base nos seguintes critérios, totalizando **X pontos**. A nota final corresponderá ao desempenho ponderado em cada dimensão:

Critério	Peso	Descrição
Profundidade e consistência da análise crítica	**35%**	Desenvolvimento de análises densas, fundamentadas teoricamente e articuladas ao eixo temático do grupo. A análise deve demonstrar compreensão crítica dos conceitos de Direito, Memória, Arte e Cidadania.
Integração interdisciplinar e sensibilidade social	**20%**	Capacidade de articular diferentes campos do saber (Direito, História, Arte, Educação) e de evidenciar uma escuta atenta às questões sociais, culturais e históricas trabalhadas.
Originalidade e pertinência da criação artística	**20%**	Grau de criatividade, sensibilidade simbólica e coerência da produção artística em relação ao eixo temático desenvolvido. A criação deve refletir criticamente os conceitos estudados.
Coesão e organização do portfólio	**15%**	Clareza textual, estrutura lógica, qualidade estética do material, cuidado com a apresentação visual e textual. O portfólio deve ter começo, meio e fim organizados de forma coerente e atrativa.
Comprometimento e colaboração coletiva	**10%**	Avaliação da participação coletiva, divisão de tarefas, evidências de autonomia, responsabilidade e corresponsabilidade dos integrantes do grupo no desenvolvimento do trabalho.

Nota Final: O valor total do portfólio será de **X pontos**. Cada critério será ponderado conforme o peso indicado.

6.1 FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO COLETIVA

Como parte obrigatória do portfólio, cada grupo deverá elaborar e inserir ao final do trabalho uma **Ficha de Autoavaliação Coletiva**, contendo:

- A indicação dos nomes completos de todos os membros do grupo;
- A descrição breve da participação e contribuição de cada integrante;
- A atribuição de um **percentual de contribuição** a cada membro, correspondendo ao quanto cada um fez jus do total da nota do grupo (mínimo de 0% e máximo de 100%).

Exemplo:

- Integrante A – 100%
- Integrante B – 80%
- Integrante C – 100%
- Integrante D – 25%

(Se o grupo obteve, por exemplo, X pontos no total, o percentual de cada integrante será aplicado proporcionalmente.)

Observação:

A ficha de autoavaliação será considerada para fins de atribuição individual da nota, podendo, a critério da professora, ser revista em caso de evidente desproporcionalidade entre as contribuições relatadas e a qualidade do trabalho entregue.

7 ENTREGA DO PORTFÓLIO

- **Data de entrega:** ___/_____/_____
- **Forma de entrega:** Portfólio físico (impresso ou elaborado artesanalmente), acompanhado do pen drive (se houver material audiovisual) e da Ficha de Autoavaliação.
- **Local de entrega:** Sala de Aula
- **Horário:** da aula

Observações Importantes:

- Não serão aceitos portfólios entregues fora do prazo.
- A entrega completa inclui o portfólio crítico-criativo, a criação simbólica e a Ficha de Autoavaliação devidamente preenchida e assinada.
- A ausência de qualquer parte exigida poderá implicar desconto de pontos conforme os critérios de avaliação.

8 REFERÊNCIAS INSPIRADORAS

Grupos podem – e são incentivados a – utilizar outras fontes além das sugeridas, desde que alinhadas ao eixo temático do projeto.

📚 Obras teóricas e críticas

- **Walter Benjamin** – *Sobre o Conceito de História*
- **Sueli Carneiro** – *Escrito para Não Deixar de Lutar*
- **Achille Mbembe** – *Necropolítica*
- **Boaventura de Sousa Santos** – *A Cruel Pedagogia do Vírus*
- **Frantz Fanon** – *Pele Negra, Máscaras Brancas*
- **Angela Davis** – *Mulheres, Raça e Classe*
- **Silvio Almeida** – *Racismo Estrutural*
- **Judith Butler** – *Vida Precária: O Poder do Luto e da Violência*
- **Camilo Onoda Caldas** – *Justiça de Transição*
- **Milton Santos** – *Por uma Outra Globalização*
- **Patrícia Hill Collins** – *Pensamento Feminista Negro*
- **Paulo Freire** – *Pedagogia do Oprimido*
- **Djamila Ribeiro** – *Pequeno Manual Antirracista*
- **Grada Kilomba** – *Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano*
- **Ailton Krenak** – *Ideias para Adiar o Fim do Mundo / O Amanhã Não Está à Venda*
- **Lélia Gonzalez** – *Por um Feminismo Afro-Latino-Americano*
- **Luiz Eduardo Soares** – *Desmilitarizar: Segurança Pública e Direitos Humanos*
- **Eduardo Galeano** – *As Veias Abertas da América Latina*
- **Conceição Evaristo** – *Escrevivências: Literatura como Insurgência*
- **Vandana Shiva** – *Quem Alimenta o Mundo?*

📖 Literatura de resistência

- **Carolina Maria de Jesus** – *Quarto de Despejo*
- **Conceição Evaristo** – *Olhos D'Água*
- **Toni Morrison** – *Amada*
- **Chimamanda Ngozi Adichie** – *Americanah*
- **José Saramago** – *Ensaio sobre a Cegueira*
- **Jorge Amado** – *Capitães da Areia*
- **Machado de Assis** – *O Alienista* (crítica da exclusão social disfarçada de ciência)
- **Victor Hugo** – *Os Miseráveis* (sobre injustiça social e redenção)
- **Itamar Vieira Junior** – *Torto Arado*
- **Clarice Lispector** – *A Hora da Estrela*
- **Mia Couto** – *Terra Sonâmbula*
- **George Orwell** – *1984*
- **Ray Bradbury** – *Fahrenheit 451*

🎵 Música e resistência sonora

- **Chico Buarque** – *Construção*
- **Racionais MC's** – *Negro Drama*
- **Belchior** – *Como Nossos Pais*
- **Elza Soares** – *A Mulher do Fim do Mundo*
- **Emicida** – *AmarElo*
- **Caetano Veloso** – *Podres Poderes*
- **Criolo** – *Boca de Lobo*
- **Luedji Luna** – *Um Corpo no Mundo*
- **Zé Ramalho** – *Admirável Gado Novo*
- **Liniker e os Caramelows** – *Goela Abaixo*
- **Gilberto Gil** – *Refavela*
- **Baiana System** – *Lucro (Descomprimindo)*

- **Marcelo D2** – *Qual é?*

🎬 Cinema e documentários

- **Ainda Estou Aqui** (dir. Walter Fraga)
- **Cidade de Deus** (dir. Fernando Meirelles e Kátia Lund)
- **Nós** (*Us*, dir. Jordan Peele)
- **Que Horas Ela Volta?** (dir. Anna Muylaert)
- **Democracia em Vertigem** (dir. Petra Costa)
- **13ª Emenda** (*13th*, dir. Ava DuVernay)
- **Marighella** (dir. Wagner Moura)
- **O Processo** (dir. Maria Augusta Ramos)
- **Bacurau** (dir. Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles)
- **Moonlight: Sob a Luz do Luar** (dir. Barry Jenkins)
- **O Som ao Redor** (dir. Kleber Mendonça Filho)
- **Doutor Gama** (dir. Jeferson De)

🎨 Artes visuais, plásticas e urbanas

- **Tarsila do Amaral** – *Abaporu* (modernismo e identidade brasileira)
- **Rosana Paulino** – *Bastidores* (memória negra e resistência)
- **Adriana Varejão** – *Azulejões* (colonialismo e violência)
- **Jaider Esbell** – arte indígena contemporânea crítica
- **Banksy** – obras de arte urbana de crítica social e política
- **Vik Muniz** – *Lixo Extraordinário* (projeto artístico-social com catadores)
- **Os Gêmeos** – arte de rua brasileira com crítica social

📸 Fotografia e memória visual

- **Sebastião Salgado** – *Trabalhadores* / *Êxodos* (fotografias sobre trabalho, migração e dignidade)
- **Claudia Andujar** – série fotográfica sobre os Yanomami (povos indígenas)
- **JR (artista francês)** – projetos fotográficos sociais em comunidades marginalizadas
- **Letícia Parente** – *Marca Registrada* (performance fotográfica sobre identidade e corpo feminino)

🎭 Teatro e performances

- **Augusto Boal** – *Teatro do Oprimido* (prática teatral como instrumento de conscientização e resistência)
- **Grupo Galpão** – espetáculos populares que retratam exclusão social
- **Teatro Oficina (José Celso Martinez Corrêa)** – práticas experimentais de resistência cultural e política
- **Coletivo Negro** – peças sobre identidade negra e memória periférica
- **Cia Marginal** – peças sobre juventude, periferia e violência urbana

💃 Dança e resistência corporal

- **Grupo Corpo** – espetáculos de dança contemporânea inspirados em identidades brasileiras
- **Sônia Sobral** – performances de dança contemporânea e ancestralidade
- **Projeto "Passinho"** – expressão cultural periférica do Rio de Janeiro, resistência e identidade através da dança

Observação

- A lista é apenas exemplificativa.
- Os grupos são incentivados a ampliar suas pesquisas, propondo outras referências que se conectem criticamente aos temas de memória, arte, direito e cidadania.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Memórias em Movimento: Trilhas de Justiça e Cidadania não é apenas uma proposta metodológica – é um convite para habitar o Direito de maneira mais ampla, sensível e comprometida. Ao articular análise crítica, criação simbólica e reflexão cidadã, o projeto se inscreve como um exercício de formação integral, onde o conhecimento jurídico deixa de ser apenas técnica normativa e se torna também linguagem, imaginação e escuta ética.

Em tempos marcados por disputas intensas sobre o passado, por apagamentos sistemáticos de vozes e por versões seletivas da justiça, cada portfólio produzido pelos estudantes será, antes de tudo, um ato de posicionamento: uma intervenção no modo como narramos a história, compreendemos o presente e projetamos o futuro.

Mais do que avaliar conteúdos, este percurso pedagógico se propõe a despertar o olhar crítico, a capacidade de indignação diante da injustiça e o compromisso com formas mais humanas de existência coletiva. A partir de obras literárias, musicais, cinematográficas e visuais, o projeto convida os alunos a exercitarem o Direito como escuta, o saber jurídico como linguagem de cuidado, e a cidadania como responsabilidade ativa na reconstrução das memórias e das vidas que insistem em resistir.

Que cada portfólio construído seja também uma **cartografia da escuta**, da **memória insurgente** e da **esperança ativa**. Que nele estejam inscritos não apenas conceitos jurídicos, mas os sinais de uma consciência em formação – ética, crítica, plural. E que, ao final, cada grupo possa reconhecer em sua trilha não uma resposta pronta, mas uma abertura: para lembrar, para imaginar, para resistir e para reinventar o Direito como instrumento de dignidade e transformação social.

APÊNDICE B – PROJETO NARRATIVAS DE (IN)JUSTIÇA EM BLACK MIRROR: REFLEXÕES SOCIOFILOSÓFICAS DO DIREITO NO ESPELHO DA FICÇÃO

PROJETO

NARRATIVAS DE (IN)JUSTIÇA EM *BLACK MIRROR*:

REFLEXÕES SOCIOFILOSÓFICAS DO DIREITO NO ESPELHO DA FICÇÃO

Concepção e Coordenação:
Profa. Dra. Marcella Pinto de Almeida

"A ficção não é o oposto da realidade. É uma lente para vê-la com mais nitidez."
– José Saramago

1 APRESENTAÇÃO

Em tempos marcados por transformações sociais aceleradas, tecnovigilância e esvaziamento simbólico de direitos, torna-se urgente repensar os fundamentos da justiça, da liberdade e da cidadania. O presente projeto propõe uma travessia crítica e formativa por

meio da série *Black Mirror*, cujos episódios operam como metáforas contemporâneas dos dilemas jurídicos, morais e sociais do presente.

A partir de uma abordagem **sociofilosófica**, este trabalho busca integrar os saberes da **Filosofia do Direito**, da **Sociologia Jurídica** e das **experiências estéticas** como estratégias para formar não apenas operadores do direito, mas sujeitos críticos, conscientes e capazes de imaginar outras formas de viver o comum. A ficção, nesse sentido, atua como **espelho simbólico** que distorce, revela e interroga o Direito – desafiando os alunos a pensar além da norma.

2 JUSTIFICATIVA

A escolha por *Black Mirror* como objeto de estudo não é casual: suas narrativas tensionam temas centrais da experiência jurídica contemporânea, como o controle sobre os corpos e as subjetividades, a mercantilização das relações humanas, a estetização da violência institucional e o colapso da esfera pública.

Ao lançar mão da ficção como campo legítimo de análise, este projeto propõe um deslocamento metodológico e epistêmico, permitindo que os alunos se envolvam com as teorias jurídico-filosóficas não apenas como abstrações, mas como ferramentas de leitura do mundo. A interseção entre **Direito, Arte e Educação** revela-se, assim, fértil e transformadora para uma **formação cidadã sensível, crítica e situada**.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

- Investigar, a partir de episódios da série *Black Mirror*, como questões de justiça, poder, controle e exclusão são representadas ficcionalmente, promovendo reflexões sociofilosóficas que contribuam para a formação crítica e cidadã no campo jurídico.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar criticamente episódios de *Black Mirror* sob a luz da Filosofia e da Sociologia Jurídica;
- Estabelecer conexões entre linguagem audiovisual e conceitos jurídicos fundamentais;
- Compreender como a arte pode atuar como instrumento pedagógico e crítico na formação em Direito;
- Estimular a autonomia interpretativa, a sensibilidade estética e a consciência cidadã dos alunos;
- Promover a interdisciplinaridade entre Direito, Arte, Sociedade e Educação.

4 METODOLOGIA E ETAPAS DO PROJETO

Este projeto será desenvolvido de forma **individual**, em três etapas complementares, articulando análise crítica, escrita acadêmica e apresentação oral. Cada aluno escolherá um episódio da série *Black Mirror* como ponto de partida para sua investigação, estabelecendo conexões entre arte, Direito e formação cidadã a partir de uma perspectiva sociofilosófica.

4.1 ETAPA 1 – ANÁLISE SOCIOFILOSÓFICA DO EPISÓDIO

- **Valor: X pontos**
- **Objetivo:** Desenvolver uma análise crítica de 3 a 5 páginas sobre o episódio escolhido, explorando as dimensões filosóficas e sociológicas do Direito nele representadas.
- **Conteúdos sugeridos para diálogo teórico:**
    - Justiça e liberdade (Aristóteles, Kant, Rawls);
    - Poder, punição e controle (Foucault, Arendt);
    - Alienação, fetichismo e desigualdade (Marx, Weber);

- Sociedade e norma (Durkheim, Kelsen).

- **Critérios de avaliação (X pts):**
  - Clareza argumentativa e estrutura textual – 25%
  - Coerência entre o episódio e os conceitos abordados – 25%
  - Aplicação teórica (mínimo de dois autores da disciplina) – 30%
  - Escrita acadêmica e referências – 20%

4.2 ETAPA 2 – ENSAIO TEMÁTICO INTERTEXTUAL: DIREITO, ARTE E CIDADANIA

- **Valor: X pontos**
- **Objetivo:** Escrever um ensaio acadêmico de 4 a 6 páginas relacionando o episódio analisado a **uma obra artística** (literária, plástica, musical, poética, audiovisual etc.), refletindo como ambas as narrativas problematizam o Direito e a cidadania.
- **Elementos obrigatórios:**
  - Apresentação e contextualização da obra artística;
  - Identificação de pontos de diálogo crítico entre as duas obras;
  - Fundamentação teórica com autores da Filosofia e Sociologia Jurídica;
  - Análise do papel da arte na formação crítica e cidadã no campo jurídico.
- **Critérios de avaliação (X pts):**
  - Articulação entre episódio e obra artística – 25%
  - Fundamentação teórica sólida – 30%
  - Criatividade interpretativa e sensibilidade crítica – 25%
  - Coesão textual, estilo acadêmico e referências adequadas – 20%

4.3 ETAPA 3 – APRESENTAÇÃO ORAL: PERCURSO CRÍTICO E SÍNTESE ARGUMENTATIVA

- **Valor: X pontos**
- **Objetivo:** Apresentar em sala o percurso investigativo e os principais achados do trabalho em formato oral (10 a 15 minutos), promovendo o compartilhamento do saber e o exercício da argumentação filosófico-jurídica.
- **Deve conter:**
    - Breve síntese do episódio de *Black Mirror*;
    - Apresentação dos principais conceitos analisados;
    - Exposição da obra artística e da relação construída;
    - Conclusão reflexiva e aberta ao debate.
- **Critérios de avaliação (X pts):**
    - Clareza e organização da exposição – 20%
    - Domínio conceitual e articulação teórica – 30%
    - Capacidade argumentativa e crítica – 30%
    - Postura ética e escuta ativa no debate – 20%

4.4 PRODUTO FINAL – ENTREGA EM PDF

- Cada aluno deverá entregar um arquivo único contendo:
    1. Capa com título do projeto, nome completo, turma e data;
    2. Análise do episódio (*Etapa 1*);
    3. Ensaio intertextual (*Etapa 2*);
    4. Referências (mínimo 3 fontes da disciplina + referência da obra artística).

5 CRONOGRAMA DE ENTREGAS

Para fins de acompanhamento e avaliação, as etapas do projeto deverão ser realizadas conforme o cronograma abaixo. A entrega dos textos deve ser feita por e-mail institucional, em **formato PDF único contendo capa, etapas 1 e 2, e referências**.

Etapa	Atividade	Data limite de entrega
Etapa 1	Análise Sociofilosófica do Episódio de *Black Mirror*	____/_____/_____
Etapa 2	Ensaio Temático Intertextual: Direito, Arte e Cidadania	____/_____/_____
Entrega Final	Entrega do arquivo completo em PDF (capa + Etapas 1 e 2 + referências)	____/_____/_____
Etapa 3	Apresentação Oral em sala	____/_____/_____

Observação: Instruções para Envio dos Arquivos

- Todos os arquivos entregues – sejam parciais ou o arquivo final completo – devem estar devidamente formatados conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).
- A versão final do projeto deve ser enviada em formato PDF único, contendo capa, etapas 1 e 2 e referências.
- Os envios devem ser feitos para o e-mail da professora responsável.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto propõe uma travessia entre os campos do Direito, da Filosofia, da Sociologia Jurídica e das linguagens artísticas contemporâneas, deslocando a experiência da sala de aula para o território fértil da reflexão estética e da crítica social. A escolha da série

Black Mirror como fio condutor se justifica por sua potência simbólica, capaz de tensionar as estruturas normativas, os dispositivos de controle e os paradoxos da justiça na sociedade contemporânea.

Mais do que aplicar teorias jurídicas, esta proposta convida os alunos a experimentar o Direito como linguagem cultural, narrativa em disputa e prática interpretativa viva. Ao se articularem com obras de arte intertextuais, os percursos investigativos estimulam a sensibilidade, a criatividade e a escuta – elementos fundamentais para a formação de uma cidadania crítica, ética e transformadora.

Não se trata aqui de buscar respostas prontas, mas de ativar perguntas, experimentar tensões e ampliar horizontes. *Narrativas de (In)Justiça em Black Mirror* se configura, assim, como um gesto pedagógico que compreende o ensinar como experiência partilhada e o aprender como construção coletiva de sentidos sobre o mundo e sobre o Direito.

Que cada ensaio, cada análise e cada apresentação seja não apenas uma etapa avaliativa, mas uma oportunidade real de **formar-se pensando, sentindo e imaginando a justiça como horizonte possível**.

APÊNDICE C – PROJETO A ARTE DE ARGUMENTAR: DIREITO, EXPRESSÃO E CIDADANIA

PROJETO

A ARTE DE ARGUMENTAR

DIREITO, EXPRESSÃO E CIDADANIA

Concepção e Coordenação:

Profa. Dra. Marcella Pinto de Almeida

1. INTRODUÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO

"Antes de ser norma, o Direito é linguagem.
Antes de ser técnica, é expressão do humano."

A disciplina **Argumentação e Pesquisa Jurídica** nasce da necessidade de compreender o Direito para além da mera aplicação de regras: como um campo de produção simbólica, ética e política. Argumentar não é repetir – é construir sentido, justificar, abrir caminhos entre o que é e o que poderia ser.

Neste projeto, os alunos são convidados a **reconhecer a arte como uma forma ampliada de argumentação**: um modo de narrar o mundo, tensionar injustiças e expressar o direito à palavra, à escuta e à visibilidade.

A proposta **"A Arte de Argumentar: Direito, Expressão e Cidadania"** parte da ideia de que a **argumentação jurídica** é também uma forma estética de intervenção social. Quando alguém defende um direito, narra um mundo possível. Quando a arte denuncia o silêncio, a exclusão ou a violência, ela também pratica cidadania

Assim, o projeto busca unir **razão e sensibilidade**, **técnica e criação**, **direito e poética**, mostrando que o jurista, como o artista, é um intérprete da realidade. Ambos lidam com símbolos, escolhas de linguagem e responsabilidade perante o outro.

O resultado esperado é uma **produção coletiva** que mostre que o Direito pode ser dito, sentido e recriado de muitas maneiras – sem perder o rigor, mas ganhando humanidade.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

- Promover a integração entre **Direito, Arte e Cidadania** por meio da elaboração de um texto argumentativo e crítico que relacione uma obra artística a um tema jurídico, estimulando a reflexão ética, estética e política sobre a linguagem do Direito.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver a **capacidade de análise e argumentação jurídica** em diálogo com linguagens artísticas;
- Compreender a **função cidadã da argumentação** como prática discursiva e social;
- Reconhecer a **arte como linguagem de resistência, denúncia e esperança** no contexto jurídico;
- Exercitar a **escrita científica e argumentativa**, com uso adequado de fundamentos teóricos e normativos;
- Valorizar a **criatividade e o olhar crítico** na produção do conhecimento jurídico.

3. DESCRIÇÃO E JUSTIFICATIVA

A proposta consiste em analisar uma obra artística (filme, pintura, música, poema, fotografia, performance, série ou peça teatral) a partir de um problema jurídico e social.

O grupo deve produzir um texto argumentativo e analítico, de 4 a 6 páginas, articulando os eixos: Direito, Expressão e Cidadania.

Por que Arte e Direito juntos?

Porque ambos são modos de narrar o real. A arte revela o invisível do mundo – aquilo que o Direito, às vezes, não alcança. Ela denuncia as exclusões, ironiza as instituições, amplia os horizontes da sensibilidade.

Já o Direito, quando se abre à escuta estética, torna-se mais humano e capaz de compreender a pluralidade das vozes que o compõem.

Esse projeto, portanto, é também um exercício de cidadania discursiva: pensar o papel do Direito na escuta dos sujeitos, nas disputas de sentido e na produção simbólica da justiça.

4. ESTRUTURA DO TRABALHO

Cada grupo deverá entregar um **texto argumentativo coletivo**, em formato PDF, com a seguinte estrutura:

- **CAPA**
  - Título do projeto
  - Obra escolhida
  - Nomes dos integrantes e turma
  - Data de entrega
- **INTRODUÇÃO**
  - Apresente a obra (autor, data, gênero artístico e breve contexto).
  - Indique o **tema jurídico** e o **problema** que será discutido.
  - Apresente a **tese** (posição que o grupo defenderá).

Exemplo: "No filme Erin Brockovich, a personagem principal representa a luta pela efetividade do direito ao meio ambiente equilibrado e à reparação civil dos danos coletivos."

○ DESENVOLVIMENTO

Nesta parte, deve-se construir a **argumentação jurídica e teórica**, articulando o discurso jurídico com a leitura da obra.

Inclua:

- **Fundamentação normativa:** princípios constitucionais (dignidade, igualdade, liberdade, pluralismo, solidariedade, justiça social).
- **Referências doutrinárias:** autores da argumentação e da hermenêutica (Perelman, Alexy, Atienza, Warat, Streck, Boaventura).
- **Análise estética:** como a obra expressa, questiona ou traduz o tema jurídico?
- **Conexão com a cidadania:** que tipo de consciência ética ou política a obra desperta?

○ CONCLUSÃO

- Retome a tese e sintetize o que foi aprendido.
- Apresente uma reflexão final sobre o papel do Direito e da Arte na construção da cidadania.

Exemplo: "A arte, ao representar o sofrimento e a resistência, nos lembra que o Direito só é legítimo quando consegue escutar a vida que o funda."

○ REFERÊNCIAS

- Mínimo de **3 autores teóricos** e **1 fonte normativa** (Constituição, lei, tratado ou decisão judicial).
- Formatação conforme **ABNT NBR 6023:2018**.

○ FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DO GRUPO

- Descrita no item 6.1.

5. ORIENTAÇÕES FORMAIS

- Extensão: 4 a 6 páginas (sem contar capa, referências e ficha de autoavaliação).
- Fonte: Arial ou Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5, margens padrão da ABNT.
- Entrega: até ____/_____/_____, em PDF, nomeado Projeto_ArteDeArgumentar_GrupoX.pdf.
- Envio via e-mail.
- Grupos: até X integrantes.

6. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Critério	Descrição	Peso
Coerência e consistência argumentativa	Clareza da tese e lógica do raciocínio jurídico.	30%
Fundamentação jurídica e teórica	Uso de princípios constitucionais, leis, doutrina e autores de argumentação.	25%
Integração entre Direito, Arte e Cidadania	Capacidade de articular o discurso estético e jurídico de modo crítico.	20%
Qualidade textual e estrutura formal	Linguagem clara, coesão, formatação correta.	15%
Trabalho coletivo e originalidade	Engajamento, divisão de tarefas e criatividade na abordagem.	10%

Nota Final: O valor total do portfólio será de **X pontos**. Cada critério será ponderado conforme o peso indicado.

6.1 FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO COLETIVA

Como parte obrigatória do portfólio, cada grupo deverá elaborar e inserir ao final do trabalho uma **Ficha de Autoavaliação Coletiva**, contendo:

- A indicação dos nomes completos de todos os membros do grupo;
- A descrição breve da participação e contribuição de cada integrante;
- A atribuição de um **percentual de contribuição** a cada membro, correspondendo ao quanto cada um fez jus do total da nota do grupo (mínimo de 0% e máximo de 100%).

Exemplo:

- Integrante A – 100%
- Integrante B – 80%
- Integrante C – 100%
- Integrante D – 25%

(Se o grupo obteve, por exemplo, X pontos no total, o percentual de cada integrante será aplicado proporcionalmente.)

Observação:

A ficha de autoavaliação será considerada para fins de atribuição individual da nota, podendo, a critério da professora, ser revista em caso de evidente desproporcionalidade entre as contribuições relatadas e a qualidade do trabalho entregue.

7. REFERÊNCIAS SUGERIDAS

○ ARGUMENTAÇÃO E LINGUAGEM JURÍDICA

- ALEXY, Robert. *Teoria da Argumentação Jurídica*. São Paulo: Landy, 2011.
- ATIENZA, Manuel. *As Razões do Direito*. São Paulo: Landy, 2006.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

○ DIREITO, ARTE E SOCIEDADE

- WARAT, Luis Alberto. A Ciência Jurídica e seus Dois Maridos: o Direito entre a Ética e a Estética. Porto Alegre: Fabris, 1994.
- BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. A Gramática do Tempo. São Paulo: Cortez, 2010.
- RICOEUR, Paul. A Metáfora Viva. São Paulo: Loyola, 2000.
- STRECK, Lenio Luiz. Verdade e Consenso. São Paulo: Saraiva, 2018.

○ CIDADANIA E DIREITOS FUNDAMENTAIS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- SARMENTO, Daniel. Direitos Fundamentais e Relações Privadas. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.
- PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional. São Paulo: Saraiva, 2022.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

"A argumentação é uma forma de arte.
A arte é uma forma de resistência.
E a cidadania é o ponto onde ambas se encontram."

O projeto **A Arte de Argumentar: Direito, Expressão e Cidadania** não pretende transformar juristas em artistas, mas **lembrar que o Direito também é uma forma de criação – uma linguagem de mundo**.

Cada grupo será convidado a pensar o Direito **para além da letra da lei**, reconhecendo sua dimensão simbólica e sua força narrativa.

O que se espera não é uma dissertação fria, mas **um texto que pense, sinta e fundamente**: que una a precisão da argumentação à abertura da arte, a racionalidade da norma à emoção da vida.

Porque **argumentar, no fundo, é um gesto de esperança** – uma maneira de dizer que o mundo ainda pode ser diferente.

APÊNDICE D – PROJETO DIREITOS HUMANOS, ARTE E CIDADANIA: EPISTEMOLOGIAS DO SENSÍVEL E ESTÉTICAS DA JUSTIÇA

DIREITOS HUMANOS, ARTE E CIDADANIA

EPISTEMOLOGIAS D SENSÍVEL E ESTÉTICAS DA JUSTIÇA

Concepção e Coordenação:
Profa. Dra. Marcella Pinto de Almeida

"A justiça não é apenas o que se aplica,
é o que se torna visível quando aprendemos a olhar."
– Jacques Rancière

1. APRESENTAÇÃO

A disciplina de Direitos Humanos, Arte e Cidadania parte da compreensão de que a formação cidadã não se limita ao conhecimento jurídico, mas envolve também a sensibilidade ética e estética diante do mundo.

Com base nisso, o presente projeto – *Direitos Humanos, Arte e Cidadania: Epistemologias do Sensível e Estéticas da Justiça* – propõe aos estudantes uma experiência interdisciplinar, coletiva e reflexiva sobre como **a arte pode ser compreendida como um campo de conhecimento sobre o humano e sobre a justiça.**

A proposta busca desenvolver o olhar crítico e empático, articulando **Direito, Arte e Cidadania** como dimensões complementares de uma mesma formação.

Os estudantes são convidados a pensar **a justiça não apenas como norma, mas como experiência estética**, isto é, como aquilo que se manifesta no corpo, na voz, na imagem e nas formas simbólicas da vida em sociedade.

A arte, quando dialoga com o direito, permite ver o humano onde o olhar jurídico se torna cego.

2. JUSTIFICATIVA

Discutir Direitos Humanos no século XXI exige ultrapassar as fronteiras da racionalidade legal e abrir espaço para as **formas sensíveis de percepção e expressão do mundo.**

O ensino tradicional do Direito costuma afastar a emoção, o corpo, a memória e a imaginação – justamente os elementos que estruturam a experiência humana da justiça.

A arte, por sua natureza criadora e crítica, permite **perceber injustiças, desigualdades e exclusões** de maneira concreta e afetiva. Ao colocar o estudante em contato com linguagens visuais, sonoras e literárias, ela amplia sua capacidade de compreender **a dignidade humana como valor estético, ético e político.**

Assim, este projeto busca **reintroduzir o sensível no campo dos Direitos Humanos**, promovendo uma aprendizagem significativa e transformadora, na qual o conhecimento se constrói **na relação com o outro, com o grupo e com a realidade social.**

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

- Promover uma reflexão crítica e estética sobre os Direitos Humanos, compreendendo a arte como instrumento de conhecimento, de formação ética e de construção da cidadania justa e sensível.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver o **olhar sensível e crítico** diante das expressões artísticas e sociais contemporâneas;
- Compreender as **relações entre estética, ética e justiça** a partir de diferentes linguagens artísticas;
- Estimular o **trabalho coletivo como prática de cidadania e reconhecimento mútuo**;

- Incentivar a **produção de reflexões escritas e visuais** sobre temas ligados à dignidade humana, à alteridade e ao reconhecimento;
- Fortalecer o **vínculo entre teoria e prática**, aproximando o pensamento jurídico da experiência humana concreta.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

O projeto articula três eixos conceituais:

a) Direitos Humanos e Reconhecimento

- A justiça depende do reconhecimento recíproco entre os sujeitos.
- Autores como **Hannah Arendt**, **Paul Ricoeur**, **Axel Honneth** e **Boaventura de Sousa Santos** ajudam a compreender que **a dignidade é também uma forma de visibilidade** – um modo de o sujeito ser percebido e respeitado na comunidade.

b) Arte e Epistemologias do Sensível

- A arte produz conhecimento: ela cria novas formas de perceber o real e de significar o mundo.
- **Jacques Rancière** fala em "partilha do sensível" para indicar como a arte reorganiza o que pode ser visto, dito e sentido.
- **Didi-Huberman** e **Sueli Carneiro** ampliam esse campo, mostrando como a estética se torna política quando torna **visível o invisível.**

c) Cidadania e Estéticas da Justiça

- A justiça é também uma forma de imaginação coletiva.
- Ao articular **Paulo Freire**, **Judith Butler**, **Achille Mbembe** e **Milton Santos**, o projeto entende a cidadania como **prática simbólica**, que se manifesta nas relações de escuta, cuidado e solidariedade – isto é, nas formas concretas de coexistência.

5. METODOLOGIA

O projeto será desenvolvido por meio de **aprendizagem colaborativa e interdisciplinar**, articulando:

- **Estudo Teórico:** leitura e discussão de trechos selecionados dos autores indicados;
- **Análise de Obras de Arte:** observação, escuta e interpretação de manifestações artísticas que abordem temas ligados à justiça, à desigualdade e à dignidade humana;

- **Produção Coletiva:** elaboração, em grupos de três estudantes, de um **ensaio reflexivo e criativo** que articule teoria, arte e experiência social.

5.1. FORMATO DO TRABALHO

Cada grupo (trio) deverá escolher **uma obra artística** – pintura, música, filme, poema, fotografia, intervenção urbana ou performance – e a partir dela desenvolver um **ensaio crítico-reflexivo coletivo**.

O texto deve evidenciar a capacidade do grupo de interpretar uma obra artística à luz dos Direitos Humanos, compreendendo a arte como forma de conhecimento e a justiça como experiência estética e ética.

Abaixo, apresenta-se a estrutura sugerida:

5.2 ESTRUTURA DO ENSAIO

- **Introdução:** A introdução deve apresentar o tema central do trabalho, situando o leitor no universo da obra escolhida e nas razões que levaram o grupo a selecioná-la. Espera-se que o grupo:
  - contextualize brevemente a obra (autor, período, linguagem, temática);
  - apresente o problema ou questão reflexiva que orientará a análise (por exemplo: "De que modo esta obra revela formas de injustiça, resistência ou reconhecimento?");
  - explicite o **objetivo geral do ensaio**, indicando como a análise se relaciona com os **Direitos Humanos, a arte e a cidadania**;
  - estabeleça um breve vínculo com a proposta teórica da disciplina, introduzindo os conceitos de **sensível, justiça, reconhecimento ou ética do olhar**.

Sugestão: a introdução deve convidar o leitor à reflexão – não apenas descrever, mas instaurar o campo simbólico da análise.

- **Desenvolvimento:** O desenvolvimento constitui o **núcleo interpretativo do trabalho**, onde se articula a leitura estética da obra com os referenciais teóricos e as reflexões sobre o humano e o justo. Deve estar dividido em **subtópicos ou seções**, conforme o estilo e a linguagem do grupo. Recomenda-se que o texto contemple os seguintes eixos:

a) **Leitura estética e simbólica da obra**

- Descrever os elementos formais (imagens, sons, gestos, palavras, cores, composição etc.);
- Interpretar o sentido simbólico e emocional da obra, buscando compreender **como ela traduz experiências de injustiça, exclusão, resistência ou solidariedade**;
- Analisar como a obra desperta uma **epistemologia do sensível** – isto é, um modo de conhecer o mundo por meio da percepção e da imaginação.

b) **Diálogo com a teoria**

- Conectar a leitura estética aos conceitos estudados na disciplina e aos autores indicados no referencial teórico (por exemplo: Rancière, Arendt, Ricoeur, Honneth, Freire, Mbembe, Sueli Carneiro);
- Articular as ideias de **arte, justiça, cidadania e reconhecimento** de forma crítica e contextualizada;
- Evitar citações longas e priorizar **interpretações reflexivas** – o essencial é demonstrar compreensão e autoria do pensamento.

c) **Dimensão cidadã e ética**

- Relacionar a obra e sua mensagem com questões sociais, culturais ou políticas contemporâneas;
- Refletir sobre como a arte pode educar o olhar para a justiça, ampliar a empatia e fortalecer a consciência cidadã;
- Discutir a relevância da experiência coletiva (o trabalho em grupo) como forma de vivência do reconhecimento e da alteridade.

- **Conclusão:** A conclusão deve sintetizar as principais ideias desenvolvidas, evidenciando **o que o grupo aprendeu com o processo estético e reflexivo**. É o momento de:
  - Retomar o problema inicial e responder à questão proposta;
  - Destacar as **principais descobertas ou percepções** sobre o sensível e o justo;
  - Refletir sobre **como o exercício artístico e coletivo contribuiu para a compreensão dos Direitos Humanos**;
  - Finalizar com uma breve mensagem, citação ou epígrafe que resuma a visão de mundo construída pelo grupo.

Sugestão: a conclusão não deve ser apenas um resumo – mas um gesto de retorno ao humano, uma síntese sensível e ética do percurso vivido.

- **Referências**
- **Ficha de Autoavaliação**

6. PRODUTO FINAL

- **Formato:** Ensaio reflexivo coletivo (texto escrito, podendo conter imagens, letras, trechos poéticos ou visuais);
- **Composição dos grupos:** X integrantes;
- **Extensão:** 6 a 8 páginas (sem contar capa, referências e ficha de autoavaliação).
- **Formatação:** fonte Arial ou Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5, margens padrão da ABNT.
- **Referências:** conforme ABNT NBR 6023/2018;
- **Entrega: _____/_____/_____**, em formato **PDF.**
- **Envio via e-mail;**
- **Título do ensaio:** livre, criativo e coerente com o tema abordado

Mais importante que responder é aprender a ver e a ouvir o mundo de outro modo.

7. AVALIAÇÃO

Critério	Descrição	Peso
Análise temática e coerência teórica	Clareza na articulação entre arte, justiça e direitos humanos	30%
Profundidade crítica e sensibilidade estética	Capacidade de leitura simbólica e reflexiva da obra escolhida	25%
Qualidade do trabalho coletivo	Cooperação, equilíbrio entre vozes e coesão da síntese final	25%
Estrutura e linguagem	Clareza, originalidade e rigor acadêmico na redação	20%

Nota Final: O valor total do trabalho será de **X pontos**. Cada critério será ponderado conforme o peso indicado.

7.1 FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO COLETIVA

Como parte obrigatória do projeto, cada grupo deverá elaborar e inserir ao final do trabalho uma **Ficha de Autoavaliação Coletiva**, contendo:

- A indicação dos nomes completos de todos os membros do grupo;
- A descrição breve da participação e contribuição de cada integrante;
- A atribuição de um **percentual de contribuição** a cada membro, correspondendo ao quanto cada um fez jus do total da nota do grupo (mínimo de 0% e máximo de 100%).

Exemplo:

Integrante A – 100%

Integrante B – 80%

Integrante C – 100%

Integrante D – 25%

(Se o grupo obteve, por exemplo, X pontos no total, o percentual de cada integrante será aplicado proporcionalmente.)

Observação:

A ficha de autoavaliação será considerada para fins de atribuição individual da nota, podendo, a critério da professora, ser revista em caso de evidente desproporcionalidade entre as contribuições relatadas e a qualidade do trabalho entregue.

8. RESULTADOS ESPERADOS

- Espera-se que, ao final do projeto, os estudantes:
- Desenvolvam uma **compreensão ampliada dos Direitos Humanos** como campo ético, estético e político;
- Aprendam a **reconhecer a justiça nas experiências sensíveis do cotidiano**;
- Exercitem **a empatia e o pensamento crítico** como fundamentos da cidadania;
- Percebam a arte como **instrumento de transformação social** e de produção de conhecimento.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sensível é o ponto de partida da justiça.

Ao trabalhar em grupo, observando e interpretando o mundo através da arte, o estudante aprende a ver o outro, a escutar o diferente e a reconhecer o valor da vida como obra em constante criação.

O projeto **"Direitos Humanos, Arte e Cidadania: Epistemologias do Sensível e Estéticas da Justiça"** convida, portanto, à prática de uma cidadania estética: aquela que reconhece no gesto, na palavra e na imagem **as primeiras formas de justiça que o humano é capaz de imaginar**

APÊNDICE E – PROJETO CARTOGRAFIAS DA CIDADANIA BRASILEIRA: ARTE E IMAGINÁRIO ENTRE O VISÍVEL E O VELADO

Concepção e Coordenação
Profa. Dra. Marcella Pinto de Almeida

1. APRESENTAÇÃO

"A arte revela o que a realidade insiste em esconder,
e é nesse gesto que começa a cidadania."

Compreender a cidadania brasileira exige olhar para além das normas e instituições.

É preciso perceber também **as imagens, vozes e sensibilidades** que desenham o país nas suas contradições: o que se mostra e o que se esconde, o que é dito e o que é silenciado.

A arte é um mapa sensível desses territórios da vida coletiva.

Pinturas, músicas, filmes, fotografias, performances e textos literários revelam o Brasil em suas formas de dor e de beleza, desigualdade e resistência.

Nelas, o imaginário social se expressa e se disputa – como se cada obra fosse uma **cartografia da cidadania**, um modo de ver o mundo e intervir nele.

O projeto **"Cartografias da Cidadania Brasileira: Arte e Imaginário entre o Visível e o Velado"** propõe que cada estudante desenvolva uma reflexão individual, unindo **sensibilidade**

estética e consciência crítica, para compreender como a arte pode traduzir, tensionar e reinventar as noções de cidadania no Brasil contemporâneo.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar criticamente uma obra de arte ou expressão cultural como representação simbólica da cidadania brasileira, articulando dimensões estéticas, sociais e políticas.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a arte como linguagem de crítica e transformação social;
- Identificar como as produções artísticas expressam desigualdades, memórias e resistências;
- Relacionar conceitos de cidadania, poder, ética e justiça às manifestações culturais;
- Desenvolver sensibilidade estética, argumentação crítica e autoria reflexiva.

3. DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

3.1 ESCOLHA DA OBRA

Cada estudante deverá escolher **uma obra artística ou manifestação cultural** que dialogue com a cidadania e com os dilemas sociais do Brasil.

A escolha é livre e pode envolver diferentes linguagens:

- **Artes visuais:** Tarsila do Amaral (*Operários*), Rosana Paulino, Arjan Martins, Jaime Lauriano, Denilson Baniwa;
- **Cinema:** *Bacurau*, *Que Horas Ela Volta?*, *Cabra Marcado para Morrer*, *Cidade de Deus*;
- **Música:** Racionais MC's (*Diário de um Detento*), Elza Soares (*Maria da Vila Matilde*), Chico Buarque (*Construção*);
- **Literatura:** Carolina Maria de Jesus (*Quarto de Despejo*), Conceição Evaristo, Guimarães Rosa;

- **Performance e instalação:** Nuno Ramos, Ayrson Heráclito, Rosângela Rennó, artistas indígenas contemporâneos.

Temas possíveis: desigualdade social, racismo estrutural, gênero, ética, exclusão, cidadania ambiental, território, memória, resistência e justiça social.

3.2 ANÁLISE E CONTEXTUALIZAÇÃO

Após a escolha da obra, o estudante deverá:

- **Contextualizar** o autor e o contexto de produção da obra;
- **Interpretar criticamente** seus elementos estéticos e simbólicos (imagens, cores, sons, gestos, narrativas);
- **Relacionar** a obra com a cidadania brasileira, refletindo sobre o que ela revela e o que permanece velado;
- **Refletir** sobre como a arte traduz e questiona as estruturas de poder, exclusão e pertencimento social.

O objetivo não é descrever a obra, mas lê-la como um mapa do Brasil: um espaço onde ética, política e imaginação se cruzam.

3.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensaio deverá dialogar com autores que problematizem a formação social e simbólica do Brasil.

Sugestões de autores:

- José Murilo de Carvalho – *Cidadania no Brasil: o longo caminho*
- Milton Santos – *Por uma Outra Globalização*
- Darcy Ribeiro – *O Povo Brasileiro*
- Paulo Freire – *Pedagogia da Autonomia*
- Boaventura de Sousa Santos – *A Gramática do Tempo*
- Jessé Souza – *A Elite do Atraso*
- Hannah Arendt – *A Condição Humana*

- Michel Foucault – *Microfísica do Poder*
- Achille Mbembe – *Crítica da Razão Negra*
- Abdias Nascimento – *O Quilombismo*

É recomendável utilizar **pelo menos dois autores**, articulando conceitos teóricos à análise estética e social.

3.4 ESTRUTURA DO ENSAIO

O trabalho deverá ser apresentado em formato de **ensaio reflexivo**, com a seguinte estrutura:

- **Introdução**
  - Apresentação da obra e justificativa da escolha;
  - Indicação do tema e da problemática de reflexão.
- **Desenvolvimento**
  - Contextualização histórica e social;
  - Análise crítica da obra e de seus elementos simbólicos;
  - Diálogo com autores e conceitos teóricos.
- **Conclusão**
  - Síntese das ideias apresentadas;
  - Reflexão final sobre o papel da arte na construção da cidadania brasileira.

4. FORMATO E ENTREGA

- **Natureza:** individual
- **Tipo de texto:** ensaio crítico-reflexivo
- **Extensão:** 4 a 6 páginas (sem contar capa, referências e ficha de autoavaliação).
- **Formatação:** fonte Arial ou Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5, margens padrão da ABNT.
- **Entrega:** _____/_____/_____, em formato **PDF**
- **Envio via e-mail;**

- **Título do ensaio:** livre, criativo e coerente com o tema abordado
- **Referências:** conforme normas da ABNT NBR 6023/2018

5. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Critério	Descrição	Peso
Pertinência da obra e do tema	Clareza, coerência e relevância da escolha	20%
Análise crítica e sensibilidade estética	Profundidade da reflexão e capacidade interpretativa	30%
Diálogo teórico	Articulação com autores e conceitos estudados	30%
Clareza, estrutura e linguagem	Organização, coesão e correção formal	20%

Nota Final: O valor total do trabalho será de **X pontos**. Cada critério será ponderado conforme o peso indicado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cartografar a cidadania é mapear o Brasil em suas imagens e contradições.

Cada obra de arte é um território simbólico – um gesto de memória e resistência que revela o que a história oficial oculta.

Neste projeto, o estudante é convidado a **ler o país como uma obra aberta**, a reconhecer nas formas estéticas as marcas do poder e da esperança.

Entre o visível e o velado, entre o que se mostra e o que se cala, está o espaço onde a arte e a cidadania se encontram: o espaço da transformação.

APÊNDICE F – "ISSO É TÃO BLACK MIRROR": UM TRIBUNAL DISTÓPICO À LUZ DA TEORIA E HISTÓRIA DO DIREITO

O projeto "Isso é Tão Black Mirror: um Tribunal Distópico à luz da Teoria e História do Direito" nasce do desejo de aproximar a prática jurídica do universo narrativo, estético e crítico que atravessa os episódios da série *Black Mirror*. Trata-se de uma atividade interdisciplinar que articula teoria, história, prática simulada e reflexão sobre tecnologia, subjetividade e poder. O Tribunal do Júri é aqui transposto para o campo da ficção especulativa, permitindo que os estudantes analisem, a partir de casos distópicos, questões que atravessam o Direito contemporâneo e que dialogam com temas sensíveis da disciplina: poder, controle social, responsabilidade, ética, vigilância, autonomia, subjetividade e narrativa.

Embora ancorada em obras audiovisuais, a atividade não perde seu caráter jurídico; ao contrário, amplia-o, permitindo que o estudante perceba que o Direito não se esgota no texto normativo. Ele está também nas tensões do cotidiano, nas tecnologias que moldam comportamentos, nas estruturas de opressão, nas relações familiares, nos mecanismos sociais de punição e recompensa, e nos dispositivos que administram o tempo, o corpo, o desejo, a reputação e a identidade. A série *Black Mirror*, ao exagerar elementos já presentes na contemporaneidade, torna visível aquilo que muitas vezes passa despercebido: a dimensão política e jurídica das tecnologias e das relações humanas.

A proposta consiste em transformar episódios da série em **casos jurídicos simulados**, nos quais os estudantes assumem papéis processuais e constroem teses, argumentos, provas e interpre-

tações. O tribunal que se estabelece não é apenas formal; é um dispositivo pedagógico que revela como a ficção pode ser uma ferramenta didática sofisticada para pensar as categorias do Direito e suas metamorfoses na sociedade digital.

1. FUNDAMENTAÇÃO E SENTIDO PEDAGÓGICO DA ATIVIDADE

A atividade se fundamenta na ideia de que o ensino jurídico deve ultrapassar a repetição mecânica de conceitos e abrir espaço para a criatividade, o pensamento crítico e a articulação interdisciplinar. Ao trabalhar com obras da cultura contemporânea, especialmente distopias tecnológicas, os estudantes são convidados a exercitar a imaginação jurídica: a capacidade de projetar problemas, identificar conflitos, reconhecer sujeitos, interpretar contextos e construir respostas argumentativas a situações que não estão previstas de modo direto pela lei, mas que iluminam tensões reais da sociedade.

A escolha de *Black Mirror* não é casual. A série se caracteriza por explorar os excessos da tecnologia e seus impactos éticos e sociais, sempre a partir de personagens que enfrentam dilemas morais e jurídicos em condições-limite. Seus episódios evidenciam como o Direito se vê constantemente desafiado por novas formas de poder – dados, algoritmos, vigilância, plataformas, inteligências artificiais, manipulações psicológicas, exploração econômica e dispositivos corporais.

Ao transformar esses enredos em casos, os estudantes compreendem que o Direito é simultaneamente linguagem, narrativa e prática institucional. Cada julgamento, ainda que ficcional, se torna um laboratório para exercitar:

- a análise dos fatos;
- a construção de provas;
- a interpretação da norma;
- a argumentação jurídica;

- a crítica social;
- e a capacidade de reconhecer a dimensão humana do conflito.

Assim, a simulação do Tribunal do Júri permite integrar teoria, história, prática e sensibilidade, de modo dialógico e formativo.

2. OS EPISÓDIOS UTILIZADOS E SUA RELEVÂNCIA JURÍDICA

Quatro episódios foram selecionados para a construção dos casos: **Nosedive**, **Arkangel**, **Shut Up and Dance** e **Rachel, Jack and Ashley Too**. Cada um deles foi escolhido pela densidade ética e jurídica que comporta, pela complexidade narrativa e pela possibilidade de reconstrução de situações que se aproximam de debates contemporâneos sobre direitos fundamentais.

NOSEDIVE

Nesse episódio, a sociedade é regulada por um sistema de reputação que atribui notas às interações sociais. A vida da personagem principal é determinada por avaliações constantes, que influenciam sua moradia, seus relacionamentos e sua mobilidade social. O episódio permite discutir violência simbólica, controle comportamental, discriminação algorítmica, dano moral, honra e imagem, bem como o modo como sistemas aparentemente neutros reproduzem desigualdades.

ARKANGEL

O episódio aborda os limites da proteção parental quando se utiliza tecnologia de vigilância invasiva. A mãe implanta um chip na filha que permite monitoramento integral, filtragem de estímulos e bloqueio de imagens consideradas traumáticas. A narrativa provoca reflexões sobre privacidade infantil, poder familiar, autonomia, consentimento, dano psíquico e os limites entre cuidado e controle.

SHUT UP AND DANCE

Aqui, um adolescente é chantageado após ter seu computador invadido por hackers. A partir da ameaça de exposição de imagens íntimas, ele é coerção a cometer atos ilegais. O episódio suscita debates sobre crimes cibernéticos, extorsão, privacidade digital, vulnerabilidade, coação irresistível, responsabilidade penal e a relação entre culpa, vergonha e punição moral.

RACHEL, JACK AND ASHLEY TOO

O episódio trata da exploração da imagem, da identidade e da produção artística de uma cantora que tem sua consciência digitalizada e manipulada por sua equipe empresarial. Questões como direitos autorais, direitos de personalidade, exploração comercial, autonomia corporal, consentimento e inteligência artificial aparecem de modo evidente, permitindo ao grupo refletir sobre a fronteira entre ser humano, produto e avatar tecnológico.

3. DESCRIÇÃO GERAL DA DINÂMICA

A dinâmica consiste na construção de um **Tribunal do Júri simulado**, no qual cada episódio é transformado em um caso jurídico autônomo. Os grupos assumem funções específicas: acusação, defesa e julgamento. Cada grupo deve desenvolver suas peças processuais com base no enredo, interpretando juridicamente os conflitos apresentados e adaptando-os ao Direito brasileiro, sempre com fundamento na legislação pertinente, na Constituição e nos princípios gerais.

Embora a atividade seja conduzida de forma lúdica e criativa, ela segue os parâmetros formais de um júri: abertura, apresentação do caso, oitiva das testemunhas, interrogatório da ré, debates orais, votação do conselho de sentença e leitura da sentença.

As funções desempenhadas pelos grupos, embora distintas, convergem para o mesmo objetivo: elaborar leituras possíveis de um conflito, com base em argumentos, provas e teses, estimulando a capacidade crítica e analítica dos estudantes.

4. CONSTRUÇÃO DAS FUNÇÕES NO TRIBUNAL

Os estudantes são distribuídos entre os papéis de acusação, defesa e julgamento. Cada papel exige pesquisa, preparação e domínio do episódio, transformando o grupo em protagonista do processo.

O grupo responsável pelo julgamento conduz a sessão, organiza o tempo, estuda o caso e elabora duas sentenças: uma condenatória e uma absolutória. O grupo da acusação formula a narrativa do crime, estabelece a responsabilidade da ré e apresenta testemunhas. O grupo de defesa elabora a estratégia defensiva, propõe teses alternativas, indica testemunhas e assume a defesa oral da ré. Um integrante desempenha o papel da pessoa acusada, oferecendo depoimento e respondendo às perguntas formuladas por ambas as partes.

A dinâmica exige que os grupos se preparem com antecedência, construindo peças escritas que seguem rigorosamente as normas da ABNT e trazendo elementos que demonstrem compreensão teórica e domínio técnico.

5. DESENVOLVIMENTO DA SESSÃO DE JÚRI

A sessão ocorre de maneira integralmente simulada, mas com seriedade institucional. O juiz ou juíza inicia os trabalhos, apresenta o caso e organiza a sequência dos atos. A acusação e a defesa expõem suas teses iniciais, apresentando suas interpretações do episódio e destacando os elementos jurídicos relevantes. As testemunhas são chamadas e interrogadas, construindo a versão dos fatos a partir dos fragmentos narrativos oferecidos pela obra audiovisual.

O interrogatório da ré é momento central da dinâmica: a narrativa da personagem é reinterpretada juridicamente, permitindo observar como a subjetividade e a linguagem influenciam percepções de responsabilidade, intenção e culpabilidade. Após as considerações finais, os jurados votam, e o grupo de julgamento apresenta a sentença correspondente.

O ritmo, a linguagem e a argumentação aproximam o simulacro da prática jurídica real, permitindo uma vivência formativa robusta.

6. PRODUÇÃO ESCRITA E AVALIAÇÃO

O componente escrito complementa a atividade oral. Os grupos devem produzir peças processuais que reflitam rigor metodológico, coerência narrativa e domínio normativo. Todos os textos devem ser entregues dentro do prazo, tanto em versão digital, quanto física.

A avaliação considera a organização, criatividade responsável, precisão argumentativa, fundamentação jurídica, respeito às normas formais e a participação efetiva no dia do júri. O caráter avaliativo não se restringe à fala: a compreensão dos fatos, a leitura da Constituição e das leis, o uso adequado de fontes e a postura ética são elementos essenciais.

7. DIMENSÃO FORMATIVA, CRÍTICA E HUMANÍSTICA

Mais do que avaliar desempenho, o projeto busca despertar sensibilidade para compreender que o Direito é profundamente humano. Nos episódios escolhidos, há sempre conflitos que não podem ser resolvidos apenas com respostas prontas ou aplicação rígida da norma. O exercício simulado obriga os estudantes a lidar com nuances, ambivalências, fragilidades, traumas e pressões sociais.

- A atividade busca promover:
- empatia na escuta;
- responsabilidade na fala;
- ética na decisão;
- criatividade crítica na interpretação de problemas complexos;
- compreensão dos limites e possibilidades do Direito diante da tecnologia.

Finalmente, o tribunal distópico é também um espelho: ao julgar personagens ficcionais, os estudantes observam, ainda que indiretamente, práticas e estruturas que atravessam a sociedade contemporânea. O resultado é uma formação que integra conhecimento técnico, reflexão ética e consciência cidadã – elementos essenciais para a construção de juristas mais sensíveis, críticos e preparados para desafios futuros.

8. ORGANIZAÇÃO DO PROJETO: ESTRUTURA, ETAPAS E DINÂMICA INTERNA

A organização do projeto foi pensada para conduzir os estudantes por um percurso gradual, no qual cada etapa aprofunda a anterior e prepara para a seguinte. A atividade envolve momentos de análise, criação, escrita, oralidade, estudo autônomo e coordenação coletiva, articulando todos esses elementos de modo coerente. Para garantir clareza, as etapas principais são apresentadas a seguir.

8.1. APROXIMAÇÃO INICIAL COM O EPISÓDIO

O primeiro momento do projeto consiste na imersão no episódio sorteado. Aqui, o objetivo não é apenas assistir à narrativa, mas compreendê-la como um caso possível dentro da lógica jurídica brasileira. O grupo deve observar:

- o conflito central;
- as relações de poder;
- as condutas que podem constituir ilícitos;
- os impactos psicológicos, sociais e materiais;
- a presença de elementos que dialogam com direitos fundamentais;
- lacunas narrativas que precisarão ser reconstruídas no processo.

Esse é um exercício hermenêutico que desenvolve sensibilidade analítica, interpretação crítica e capacidade de extrair dos acontecimentos ficcionais um conjunto de fatos juridicamente relevantes.

8.2. TRANSFORMAÇÃO DO ENREDO EM CASO JURÍDICO

Após a etapa interpretativa, inicia-se a fase de reconstrução jurídica do episódio. Essa é uma das partes mais criativas e, ao mesmo tempo, mais exigentes do projeto. Os grupos devem:

- definir quem é a ré e quais condutas lhe são atribuídas;
- reorganizar a narrativa em ordem lógica, com fatos, contexto e eventuais antecedentes;
- identificar os tipos penais ou ilícitos civis potencialmente aplicáveis;
- delimitar o papel das testemunhas e sua relação com o caso;
- reconstruir diálogos ou eventos implícitos quando necessário;
- adequar a narrativa ficcional ao sistema jurídico brasileiro.

Esse processo permite perceber como o Direito opera sobre narrativas e como toda decisão jurídica depende de uma interpretação estruturada dos fatos.

8.3. PRODUÇÃO DAS PEÇAS PROCESSUAIS

Nesta fase, cada grupo traduz sua leitura do caso para a linguagem técnica. Essa etapa envolve pesquisa, precisão conceitual e domínio da estrutura argumentativa. Cada função exige um produto diferente:

- A **acusação** formula a denúncia ou peça equivalente, descrevendo fatos, classificando juridicamente a conduta e indicando testemunhas.
- A **defesa** elabora a resposta à acusação, contestando fatos, propondo versões alternativas e construindo teses de absolvição.
- O **grupo de julgamento** constrói duas sentenças completas – uma condenatória e uma absolutória – que serão utilizadas conforme o veredicto.

É imprescindível que todas as peças sigam normas de estruturação formal e formatação (ABNT), incluindo referências à legislação, doutrina e eventualmente jurisprudência que dialoguem com a temática do caso.

8.4. PREPARAÇÃO DA PERFORMANCE ORAL

A oralidade é parte decisiva do Júri e exige preparação específica. Cada grupo precisa organizar:

- divisão de falas;
- estratégias de persuasão;
- perguntas a serem dirigidas às testemunhas;
- possíveis réplicas e tréplicas;
- postura, ritmo e clareza discursiva;
- ensaios internos;
- construção da coerência entre o que foi escrito e o que será apresentado verbalmente.

Esse momento desenvolve habilidades interpessoais, capacidade de argumentação, improviso e segurança ao falar em público – aspectos fundamentais à formação jurídica.

8.5. ATUAÇÃO DO GRUPO DE JULGAMENTO

O grupo de julgamento tem papel singular, pois conduz todo o rito. A ele cabe:

- construir o roteiro completo da sessão;
- definir a ordem das falas e intervenções;
- controlar o tempo;
- manter a imparcialidade;
- zelar pela organização da sessão;
- orientar o conselho de sentença;

- redigir e apresentar a sentença final conforme a votação.

Esse grupo funciona, simbolicamente, como a instância que garante o funcionamento institucional do processo, exercitando competências como comportamento ético, responsabilidade decisória e compreensão da lógica jurisdicional.

8.6. ORGANIZAÇÃO COLETIVA E GESTÃO DO TRABALHO EM GRUPO

Dadas as dimensões das turmas, a atividade exige forte coordenação interna. Os grupos precisam desenvolver estratégias de gestão, tais como:

- criação de subgrupos temáticos (pesquisa, escrita, oralidade, ensaio);
- reuniões regulares para alinhamento;
- uso de plataformas colaborativas (Google Docs, WhatsApp, Trello etc.);
- definição de prazos internos;
- divisão equilibrada de tarefas;
- acompanhamento mútuo das etapas.

O projeto valoriza autonomia e cooperação, estimulando a corresponsabilidade e a maturidade acadêmica.

8.7. FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO E ÉTICA ACADÊMICA

Todos os grupos entregam uma ficha de autoavaliação indicando a porcentagem de contribuição de cada integrante. A intenção não é apenas registrar trabalho, mas estimular consciência crítica sobre participação, compromisso e equidade.

- A autoavaliação funciona como dispositivo pedagógico que reforça:
- ética colaborativa;
- responsabilidade compartilhada;
- honestidade intelectual;
- transparência na divisão de tarefas;

- reconhecimento dos esforços individuais e coletivos.

8.8. ENTREGA FORMAL DO MATERIAL ESCRITO

Os textos finais devem ser entregues na data prevista, em versão física e digital, com observância integral das normas da ABNT. Essa etapa introduz o estudante às exigências formais da produção acadêmica e jurídica, fortalecendo disciplina metodológica, cuidado com a linguagem e organização documental – aspectos indispensáveis à prática profissional.

8.9. REALIZAÇÃO DO JÚRI: CULMINÂNCIA PEDAGÓGICA

O dia da simulação é a síntese de todas as etapas anteriores. Nele, convergem:

- análise crítica do episódio;
- compreensão jurídica do caso;
- domínio argumentativo;
- capacidade de responder a imprevistos;
- sensibilidade para atuar em ambiente de julgamento;
- organização coletiva;
- e postura ética.

A sessão é conduzida com formalidade acadêmica, preservando o caráter lúdico que inspira o projeto, mas sem perder o rigor e a seriedade da prática processual.

A experiência produz não apenas aprendizado técnico, mas também vivência emocional, senso de responsabilidade, empatia e consciência das múltiplas dimensões que envolvem conflitos humanos – fictícios ou reais.

9. AVALIAÇÃO

A avaliação do projeto considera que os estudantes estão no **primeiro semestre**, etapa inicial da formação jurídica. Por isso, privilegia-se **a argumentação** – oral e escrita – como eixo central. O objetivo não é medir domínio técnico sofisticado, mas desenvolver a capacidade de pensar, interpretar, construir raciocínios e sustentar posições jurídicas.

A seguir, a avaliação é apresentada de forma organizada e explicativa.

Dimensão Avaliada	Aspectos Observados	Porcentagem	Ênfase / Observações Importantes
1. Produção Escrita (Peças Processuais)	• Coerência na reconstrução dos fatos; • Adequação à função (acusação, defesa, julgamento); • Seleção criteriosa dos elementos do episódio; • Narrativa jurídica clara e articulada; • Organização textual e coesão; • Normas da ABNT no nível esperado para 1º semestre; • Conexão entre o escrito e o apresentado oralmente;	30%	Avalia-se escrita clara e organização do raciocínio. O foco não é tecnicidade avançada, mas capacidade de estruturar uma tese e escrever com coerência.
2. Performance Oral (Dia do Júri)	• Clareza e estrutura da fala; • Coerência entre narrativa e argumentos; • Capacidade argumentativa; • Persuasão e raciocínio jurídico inicial;	50%	É o eixo central da avaliação. Como são turmas do primeiro semestre, a prioridade é o

Dimensão Avaliada	Aspectos Observados	Porcentagem	Ênfase / Observações Importantes
	• Postura, ritmo e responsabilidade discursiva; • Domínio do caso; • Respostas a imprevistos e perguntas; • Respeito ao rito;		desenvolvimento da argumentação – pensar, organizar e defender ideias.
3.Participação e Ética Acadêmica	• Envolvimento real no processo; • Divisão equilibrada das tarefas; • Compromisso com prazos e reuniões; • Contribuição registrada na Ficha de Autoavaliação; • Colaboração, ética, respeito e responsabilidade;	20%	Mede o processo e o compromisso coletivo. Valoriza participação ativa, respeito ao grupo e ética acadêmica.
4. Nota Final (Síntese)	• Integração entre escrita, oralidade e participação; • Maturidade argumentativa compatível com o semestre; • Clareza, criatividade responsável e coerência narrativa;	–	A avaliação é formativa, não punitiva. Importa a construção do raciocínio e o cuidado com a argumentação.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO PROJETO

O projeto "Isso é Tão Black Mirror" propõe uma travessia pedagógica que ultrapassa a fronteira entre teoria jurídica, narrativa audiovisual e prática argumentativa. Ao reconstruir episódios distópicos como casos jurídicos simuláveis, os estudantes entram em contato com conflitos que não apenas revelam dilemas éticos e tecnológicos da contemporaneidade, mas também iluminam os fundamentos históricos e estruturais do Direito.

A simulação do Júri, nesse contexto, não é uma atividade performática isolada. Ela se constitui como espaço formativo de sensibilização crítica, no qual os estudantes são convidados a lidar com a complexidade humana dos conflitos – medo, vergonha, controle, vulnerabilidade, desejo de liberdade, busca por reconhecimento – enquanto aprendem a construir argumentos e a assumir discursos de responsabilidade institucional. Se o ensino jurídico pretende formar profissionais comprometidos com a democracia, a justiça e a cidadania, é necessário cultivar, desde o primeiro semestre, a capacidade de ouvir, interpretar, narrar e decidir de forma ética e consciente.

A estética futurista de *Black Mirror* funciona como um espelho ampliado das tensões sociais, jurídicas e tecnológicas do presente. Ao julgar personagens ficcionais, os estudantes exercitam a habilidade mais fundamental da prática jurídica: **colocar-se diante de uma narrativa e construir, a partir dela, uma resposta argumentativa capaz de dialogar com valores, princípios e direitos fundamentais**. Trata-se de um exercício dialógico que, mesmo em ambiente simulado, estimula maturidade acadêmica, empatia e compreensão crítica das estruturas sociais.

Assim, a culminância do júri não encerra o projeto, mas inaugura uma forma distinta de perceber o Direito. O que se pretende é que cada estudante, ao final da experiência, reconheça que o processo jurídico não é apenas técnica, mas também linguagem, imaginação e responsabilidade. Formar juristas é formar leitores do mundo – capazes de interpretar, de questionar e, sobretudo, de argumentar. Esta é a semente que o projeto busca plantar no primeiro semestre: a consciência de que a palavra, quando usada com ética e rigor, é instrumento de justiça.

REFERÊNCIAS

Abaixo estão referências recomendadas, já em conformidade com ABNT NBR 6023:2018, incluindo normas, doutrina e as obras audiovisuais usadas como base.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Código Penal. Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940.

BRASIL. Código de Processo Penal. Decreto-Lei n. 3.689, de 3 de outubro de 1941.

BRASIL. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018.

REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS

BROOKER, Charlie (criador). *Black Mirror*. Temporadas 3, 4 e 5. Produção: Netflix, 2011-2019. Episódios avaliados:

- *Nosedive* (Temp. 3, ep. 1)
- *Shut Up and Dance* (Temp. 3, ep. 3)
- *Arkangel* (Temp. 4, ep. 2)
- *Rachel, Jack and Ashley Too* (Temp. 5, ep. 1)

REFERÊNCIAS DOUTRINÁRIAS E TEÓRICAS SUGERIDAS

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2014.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade da Transparência*. Petrópolis: Vozes, 2020.

HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica: neoliberalismo e novas técnicas de poder*. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

RANGEL, Paulo. *Tribunal do Júri*. 14. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

ZUBOFF, Shoshana. *The Age of Surveillance Capitalism*. New York: PublicAffairs, 2019

APÊNDICE G - LUZ, CÂMERA E MEDIAÇÃO: O CONFLITO EM CENA E A ESCUTA COMO APRENDIZADO JURÍDICO

1 APRESENTAÇÃO DO PROJETO

O projeto Luz, Câmera e Mediação convida os(as) estudantes a olharem o conflito de um modo diferente daquele que normalmente aparece no estudo do Direito. Aqui, a proposta é simples e, ao mesmo tempo, desafiadora: antes de aplicar a lei, é preciso compreender a história. Todo conflito nasce de relações humanas, de palavras ditas ou silenciadas, de expectativas frustradas, de desigualdades e de disputas por reconhecimento. O Direito entra depois, tentando organizar, resolver ou transformar aquilo que já está em cena.

Por isso, este projeto parte da ideia de que aprender mediação não é apenas aprender um procedimento, mas desenvolver uma postura de escuta, diálogo e responsabilidade diante do conflito. A mediação é trabalhada como um espaço em que as pessoas podem falar, ser ouvidas e construir, juntas, caminhos possíveis de solução.

Para tornar essa experiência mais concreta e significativa, o projeto articula Direito, Literatura e Mediação, utilizando obras de Machado de Assis, William Shakespeare e Jorge Amado como ponto de partida para a construção dos casos que serão mediados. A literatura entra em cena porque ela revela conflitos humanos de forma profunda e realista, mostrando sentimentos, interesses, preconceitos, relações de poder e injustiças que também estão presentes nos conflitos jurídicos da vida cotidiana.

Nas narrativas de Machado de Assis, surgem conflitos marcados por dúvidas, julgamentos precipitados, versões diferentes dos mesmos fatos e ambiguidades morais. Em Shakespeare, os conflitos ganham intensidade, envolvendo poder, autoridade, paixões, violência e justiça. Já em

Jorge Amado, os conflitos aparecem ligados às desigualdades sociais, às relações de classe, à cultura popular, às exclusões e às formas de resistência presentes na sociedade brasileira.

Ao trazer essas histórias para o espaço da sala de aula, o projeto propõe que o conflito seja colocado em cena, permitindo que os(as) estudantes analisem não apenas "quem está certo ou errado", mas como o conflito se constrói, quais interesses estão em jogo e de que forma a escuta pode abrir possibilidades que a decisão impositiva nem sempre alcança.

Assim, Luz, Câmera e Mediação busca contribuir para uma formação jurídica mais humana e crítica, em que aprender Direito também significa aprender a ouvir, dialogar e compreender o outro. Mais do que simular um caso, a proposta é experimentar a mediação como um aprendizado ético e relacional, fundamental para quem pretende atuar de forma responsável no campo jurídico.

2 OBJETIVOS DO PROJETO

2.1 OBJETIVO GERAL

Promover a compreensão dos conflitos jurídicos a partir de suas narrativas e contextos humanos, utilizando a mediação como prática de escuta, diálogo e construção de soluções, por meio da articulação entre Direito e Literatura.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender o conflito jurídico para além da norma, reconhecendo suas dimensões humanas, sociais e narrativas;
- Desenvolver habilidades de escuta ativa, diálogo e comunicação respeitosa na condução de conflitos;
- Aplicar, de forma prática, os princípios e as etapas da mediação de conflitos;
- Analisar conflitos inspirados em obras literárias de Machado de Assis, William Shakespeare e Jorge Amado, identificando interesses, posições e contextos sociais;

- Estimular uma postura ética, empática e colaborativa, fundamental para a formação jurídica.

3 COMO O PROJETO VAI FUNCIONAR (METODOLOGIA)

O projeto **Luz, Câmera e Mediação** será desenvolvido por meio de atividades práticas, colaborativas e reflexivas, nas quais os(as) estudantes terão papel ativo em todas as etapas. A proposta é aprender mediação **fazendo**, experimentando o conflito, a escuta e o diálogo na prática.

A). ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS

- A turma será dividida em grupos principais;
- Cada grupo será responsável pela construção de **dois conflitos**, chamados de **Caso A** e **Caso B**;
- Dentro de cada grupo, os(as) estudantes serão distribuídos em funções específicas, que poderão incluir:
  - mediadores(as);
  - partes envolvidas no conflito (requerente e requerido);
  - advogados(as) das partes;
- Os(as) estudantes que não estiverem atuando diretamente na simulação terão papel fundamental no **apoio**, participando da pesquisa, da construção do caso e do roteiro da mediação.

B). ESCOLHA DAS OBRAS E CONSTRUÇÃO DOS CONFLITOS

- Cada caso será construído a partir da leitura de uma obra literária de Machado de Assis, William Shakespeare ou Jorge Amado;
- O grupo deverá refletir e indicar em que momento da obra, caso fosse realizada uma mediação entre determinadas personagens, o desfecho da história poderia ser outro;

- A partir dessa escolha, o conflito será desenvolvido considerando apenas os fatos, relações e tensões existentes até aquele ponto da narrativa, não sendo permitida a criação de acontecimentos novos;
- O objetivo é compreender como o conflito se construiu, quais personagens estão envolvidos e quais interesses, sentimentos e desigualdades atravessam a situação apresentada.

C) PREPARAÇÃO DA MEDIAÇÃO

- Cada grupo deverá elaborar um **roteiro escrito da mediação**, contendo:
  - breve resumo do conflito;
  - identificação das partes e de seus interesses;
  - indicação das etapas da mediação;
  - possíveis falas e estratégias de condução do diálogo;
- No caso dos(as) mediadores(as), o roteiro deverá indicar as **técnicas de mediação** que poderão ser utilizadas ao longo da sessão.

D) MEDIAÇÃO SIMULADA

- As mediações serão realizadas de forma simulada, com duração aproximada de **50 a 60 minutos**;
- A condução da mediação deverá respeitar as seguintes etapas:
  1) abertura do(a) mediador(a);
  2) fala inicial das partes e coleta de informações;
  3) resumo do conflito;
  4) geração de opções, com possibilidade de sessões individuais;
  5) construção de opções em sessão conjunta;
  6) encerramento da mediação, com ou sem acordo.

E) REFLEXÃO FINAL

- Após a mediação, o grupo deverá refletir sobre a experiência vivida, destacando:
    - como a literatura contribuiu para compreender o conflito;
    - quais dificuldades surgiram no processo de escuta e diálogo;
    - o que a mediação possibilitou aprender sobre o Direito e sobre as relações humanas.

4 OBRAS LITERÁRIAS DISPONÍVEIS PARA ESCOLHA

Para o desenvolvimento do projeto **Luz, Câmera e Mediação**, cada grupo deverá escolher **uma das obras abaixo** como base para a construção do caso de mediação. A escolha deve considerar o potencial da narrativa para a análise de conflitos, relações humanas e possibilidades de diálogo.

Machado de Assis:

- Ressurreição
- Três Tesouros Perdidos
- A Cartomante
- O Alienista
- Dom Casmurro

William Shakespeare:

- Medida por Medida
- Otelo
- O Mercador de Veneza
- Rei Lear
- Romeu e Julieta

Jorge Amado:

- Capitães da Areia
- Gabriela, Cravo e Canela
- Dona Flor e Seus Dois Maridos
- Tieta do Agreste

5 AVALIAÇÃO

A avaliação do projeto **Luz, Câmera e Mediação** será realizada de forma **processual**, considerando o envolvimento dos(as) estudantes em todas as etapas da atividade, desde a preparação até a mediação simulada e a entrega da parte escrita.

CRITÉRIOS E PERCENTUAIS

- **Construção do caso e escolha do recorte da obra – 20%:** Clareza e coerência do conflito construído, bem como a indicação adequada do momento da obra de Machado de Assis, William Shakespeare ou Jorge Amado em que, caso fosse realizada uma mediação entre determinadas personagens, o desfecho da história poderia ser outro.
- **Compreensão do conflito e leitura crítica da obra – 20%:** Capacidade de identificar interesses, posições, sentimentos e contextos sociais presentes no conflito, demonstrando leitura atenta e fidelidade ao enredo escolhido, sem criação de fatos novos.
- **Condução da mediação simulada – 30%:** Respeito às etapas da mediação, postura ética, escuta ativa, organização do diálogo e utilização adequada das técnicas de mediação.
- **Atuação dos participantes – 15%:** Envolvimento responsável de mediadores, partes e advogados, com postura colaborativa, respeito às falas e compromisso com a dinâmica da mediação.
- **Parte escrita do trabalho – 15%:** Clareza, organização, profundidade da análise, articulação entre Direito e Literatura e observância das normas da ABNT.

OBSERVAÇÃO FINAL

A avaliação busca valorizar não apenas o resultado final, mas principalmente o **processo de aprendizagem**, a capacidade de escuta, o trabalho em grupo e a compreensão do conflito como experiência humana, social e jurídica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS AOS ESTUDANTES

O projeto Luz, Câmera e Mediação não propõe respostas prontas nem soluções perfeitas. O objetivo principal é experimentar o conflito como espaço de aprendizado, escuta e responsabilidade.

Ao colocar o conflito em cena a partir da literatura, a proposta é que cada grupo perceba que, no Direito, ouvir é tão importante quanto decidir, e que muitas vezes o diálogo abre caminhos que a imposição não alcança. Mais do que o resultado final da mediação, importa o modo como o conflito foi compreendido, narrado e conduzido.

Espera-se que esta experiência contribua para uma formação jurídica mais humana, sensível e comprometida com o diálogo, reconhecendo que o Direito lida, antes de tudo, com pessoas, histórias e relações.

APÊNDICE H – UM ENSAIO EPISTEMOLÓGICO – O DIREITO COMO LINGUAGEM DE ORIENTAÇÃO: NOTAS EPISTEMOLÓGICAS A PARTIR DA METÁFORA DO ASTROLÁBIO

Pensar o Direito como linguagem de orientação exige, desde o início, um gesto de desnaturalização. Trata-se de suspender a imagem do jurídico como técnica de estabilização do mundo social e de recusar a pretensão de que a normatividade possa funcionar como instância de encerramento do sentido. O Direito não se situa no regime da certeza, mas no da exposição: exposição ao tempo, à historicidade, à alteridade e à contingência que atravessa toda experiência social. Nesse registro, a normatividade não elimina a indeterminação; ela a organiza provisoriamente, sob a forma sempre precária da decisão.

A orientação, aqui, não se confunde com direção teleológica nem com condução normativa totalizante. Orientar é operar no entre: entre o já-dito e o ainda-não, entre o texto e a vida, entre a promessa de sentido e sua constante frustração. O Direito não fornece caminhos acabados, mas dispositivos de legibilidade que tornam a travessia possível sem jamais torná-la segura. Sua função não é dominar o percurso, mas permitir que a ação se mantenha inteligível em um mundo cuja estrutura é, por definição, instável.

Essa concepção desloca o estatuto ontológico da linguagem jurídica. O Direito não é mero reflexo normativo da realidade social, tampouco simples instrumento de regulação externa. Ele participa da constituição do sensível jurídico, instaurando regimes de visibilidade e de enunciação que definem o que pode aparecer como conflito, como dano, como injustiça. A linguagem jurídica não descreve o mundo: ela o recorta, o hierarquiza e o torna habitável sob determinadas condições. Pensar o Direito como orientação é reconhecer sua força performativa e, com ela, sua implicação ética incontornável.

Toda orientação é, nesse sentido, um ato de escolha. E toda escolha, ao selecionar um sentido possível entre outros, produz exclusões, silenciamentos e efeitos que não se deixam reduzir à racionalidade formal da norma. A insistência na

neutralidade técnica funciona, assim, como estratégia de ocultamento da dimensão decisória do jurídico, encobrindo o fato de que toda decisão é atravessada por valores, por assimetrias de poder e por historicidades conflitantes. A linguagem da aplicação esconde aquilo que a prática da decisão revela: que o Direito decide sempre a partir de um lugar, ainda que se apresente como universal.

A contingência, longe de constituir uma ameaça ao jurídico, é o seu solo. Em contextos marcados por pluralidade cultural, desigualdades estruturais e disputas persistentes por reconhecimento, a tentativa de fechamento do sentido jurídico não apenas se mostra ilusória, mas assume contornos normativamente violentos. Quando o Direito se fixa em esquemas rígidos de inteligibilidade, ele deixa de orientar e passa a normalizar; deixa de escutar e passa a enquadrar; deixa de mediar e passa a silenciar. A linguagem jurídica, nesse movimento, perde sua capacidade de responder ao real e converte-se em instrumento de reprodução simbólica da exclusão.

É nesse horizonte que a metáfora do astrolábio adquire espessura conceitual. O instrumento não promete soberania sobre o mar, nem neutraliza o risco da navegação. Ele opera a partir de relações móveis, exigindo leitura situada, atenção ao tempo e disposição permanente à correção de rota. O astrolábio não substitui a travessia; ele a torna pensável e praticável sem jamais torná-la previsível. Assim também o Direito, enquanto linguagem de orientação, não elimina o conflito nem o risco, mas oferece referências frágeis, porém indispensáveis, para agir sem sucumbir ao caos ou à violência.

Se o Direito se apresenta como linguagem de orientação, a interpretação não pode ser concebida como operação secundária ou técnica de extração de sentidos preexistentes. Interpretar é um acontecimento. É no ato interpretativo que o jurídico advém como resposta possível à interpelação do real. Não há um sentido jurídico em reserva, aguardando atualização, mas uma constelação de possibilidades que se atualizam de forma sempre parcial, situada e contingente. A decisão jurídica emerge, assim, não como aplicação, mas como gesto que interrompe a indeterminação sem jamais suprimi-la.

Nesse registro, o risco deixa de figurar como acidente ou déficit da prática jurídica e assume estatuto estrutural. Toda decisão é exposição: exposição ao erro, à contestação, à revisão e, sobretudo, ao outro. O Direito decide sob o signo da finitude, e é precisamente essa finitude que o impede de coincidir consigo mesmo como sistema fechado. A tentativa de neutralizar o risco por meio da padronização excessiva, da tecnificação decisória ou da promessa de previsibilidade absoluta não elimina a contingência, mas a desloca para zonas de invisibilidade, onde seus efeitos tendem a se manifestar de forma ainda mais assimétrica.

A interpretação, nesse horizonte, não se orienta pela busca de uma verdade normativa estável, mas pela necessidade de responder. Responder não apenas à norma, mas à situação, ao conflito, às histórias que se condensam no caso. A decisão jurídica é, nesse sentido, uma forma de resposta ao outro, e não simples adequação a um esquema normativo. É nessa resposta que se revela a dimensão ética do jurídico: não como conjunto de deveres abstratos, mas como responsabilidade assumida no interior da incerteza.

A metáfora do astrolábio permite compreender essa estrutura de exposição. O instrumento não fornece garantias, mas orientações; não assegura o destino, mas torna possível a decisão em meio ao risco. Ele exige leitura atenta, correção constante e reconhecimento da própria limitação. Do mesmo modo, o intérprete jurídico não dispõe de um ponto arquimediano a partir do qual possa decidir sem implicação. Toda interpretação se faz a partir de um lugar, de um tempo e de uma posição que não podem ser neutralizados sem empobrecer o sentido do jurídico.

Essa implicação do intérprete não equivale à arbitrariedade. Pelo contrário, ela intensifica a exigência de justificabilidade. Quanto mais se reconhece a ausência de fundamentos absolutos, mais se torna necessária a exposição pública das razões que sustentam a decisão. A autoridade do Direito, nesse horizonte, não deriva da ocultação do gesto decisório, mas de sua assunção argumentativa. A decisão se legitima não por se apresentar como inevitável, mas por se oferecer como resposta passível de compreensão, crítica e revisão.

O Direito, enquanto linguagem de orientação, não opera apenas no plano da regulação comportamental, mas no nível mais profundo da constituição do sentido social. Ele distribui visibilidades, autoriza narrativas e institui formas de reconhecimento que moldam a experiência do pertencimento. Cada decisão jurídica reorganiza o espaço do possível, delimitando quem pode falar, quem pode ser ouvido e em que termos. Ignorar essa dimensão simbólica é reduzir o jurídico a técnica, desconsiderando sua força configuradora do mundo comum.

Nesse ponto, a responsabilidade jurídica revela-se inseparável da escuta. Escutar não como atitude moral abstrata, mas como disposição hermenêutica para deixar-se afetar pelo que resiste à categorização imediata. Uma linguagem jurídica que se fecha à escuta converte-se em mecanismo de captura do real, enquadrando experiências singulares em categorias que as neutralizam. A orientação, ao contrário, exige abertura ao que desestabiliza, ao que não se ajusta plenamente às formas disponíveis de inteligibilidade.

Pensar a legitimidade do Direito a partir da orientação implica renunciar à ideia de fundamento último. O jurídico não se sustenta sobre um solo fixo, imune ao tempo e à experiência, mas sobre uma trama instável de interpretações que se reconfiguram à medida que o mundo se transforma. A autoridade do Direito não deriva da promessa de certeza, mas da capacidade de responder à contingência sem negá-la. Trata-se de uma legitimidade frágil, no sentido mais rigoroso do termo: exposta, revisável, sempre ameaçada – e exatamente por isso, eticamente exigente.

A abertura interpretativa, nesse horizonte, não é concessão ocasional, mas condição de possibilidade do jurídico. O fechamento do sentido, ainda que se apresente como garantia de segurança, opera como recusa da historicidade e como forma de violência simbólica. Ao pretender fixar definitivamente o significado do justo, o Direito corre o risco de converter-se em linguagem de exclusão, incapaz de acolher experiências que escapam aos esquemas normativos dominantes. A orientação, ao contrário, mantém o sentido em suspensão produtiva, permitindo que novas demandas encontrem lugar no espaço jurídico.

A metáfora do astrolábio, aqui, já não funciona como ilustração, mas como figura conceitual do próprio modo de ser do Direito. O instrumento orienta precisamente porque não promete soberania. Ele pressupõe um mundo em movimento e um sujeito finito, incapaz de dominar integralmente o percurso. Do mesmo modo, o Direito só pode orientar na medida em que reconhece sua própria limitação. A tentativa de eliminar o risco, de estabilizar definitivamente o sentido ou de neutralizar a posição do intérprete não fortalece o jurídico; ao contrário, empobrece-o, afastando-o da experiência concreta que lhe dá razão de ser.

Nesse sentido, o Direito não é técnica de controle do social, mas prática de travessia. Ele não encerra o conflito, mas cria condições para que ele possa ser elaborado sem se converter em violência bruta. A decisão jurídica não é o ponto final da controvérsia, mas um momento provisório de orientação, sempre suscetível de revisão diante de novas leituras, novos contextos e novas vozes. A força do Direito não reside na rigidez de suas respostas, mas na capacidade de manter aberto o espaço no qual o dissenso pode ser reconhecido como parte constitutiva da vida comum.

Pensar o jurídico como linguagem de orientação implica, portanto, uma ética da incompletude. Não se trata de celebrar a indeterminação, mas de assumir que toda tentativa de fechamento absoluto do sentido é, ao mesmo tempo, ilusória e normativamente problemática. A responsabilidade do intérprete não consiste em eliminar a incerteza, mas em decidir sem negar sua existência; não em oferecer garantias impossíveis, mas em sustentar escolhas justificáveis em um mundo que não se deixa reduzir à norma.

Ao se afirmar como linguagem de orientação, o Direito desloca sua própria imagem: de sistema que domina o percurso para prática que se deixa afetar por ele. O jurídico não se coloca acima da experiência, mas no interior dela, como uma forma sempre provisória de organizar o comum. É nessa exposição – ao risco, ao outro, ao tempo – que o Direito pode preservar sua dimensão ética sem abdicar de sua função normativa.

Esse deslocamento não encerra um argumento, nem propõe um modelo definitivo. Ele abre um campo de reflexão. Pensar o Direito como linguagem de orientação é aceitar que o sentido jurídico não se estabiliza de uma vez por todas, mas se produz na tensão permanente entre norma e vida, entre decisão e responsabilidade, entre o desejo de ordem e a irredutível complexidade do humano. É nesse intervalo – frágil, instável e incontornável – que o Direito pode continuar a orientar, sem jamais pretender encerrar.

APÊNDICE I – UM ENSAIO FILOSÓFICO: A PERGUNTA PELO HUMANO COMO PROBLEMA JURÍDICO

Interrogar o humano como problema jurídico não significa indagar abstratamente quem é o sujeito de direitos nem identificar quais atributos o habilitam a ingressar no campo da normatividade. A pergunta pelo humano emerge, antes, como gesto de desestabilização: ela incide precisamente no ponto em que a experiência da vida excede as categorias jurídicas disponíveis e resiste à sua captura conceitual. O humano não comparece ao Direito como objeto plenamente inteligível, mas como excesso – aquilo que perturba a pretensão de fechamento do sistema normativo e expõe a insuficiência de suas formas de reconhecimento.

Desde a consolidação de suas arquiteturas modernas, o Direito organizou-se a partir de uma imagem específica de sujeito: abstrato, racional, autônomo e formalmente igual. Essa figura desempenhou papel decisivo na afirmação de direitos e garantias, mas também instituiu um regime seletivo de visibilidade, no qual apenas determinadas experiências puderam ser plenamente reconhecidas. Corpos vulnerabilizados, trajetórias marcadas pela precariedade, narrativas atravessadas por dor, fragmentação ou silêncio ingressam no espaço jurídico de modo condicionado, frequentemente traduzidas em categorias que neutralizam sua singularidade em nome da manejabilidade normativa.

É nesse deslocamento que a pergunta pelo humano adquire estatuto propriamente problemático para o Direito. Não porque o jurídico ignore a existência da vida concreta, mas porque tende a reconhecê-la apenas na medida em que ela se deixa normativamente assimilar. Aquilo que não se ajusta aos esquemas de inteligibilidade disponíveis – o ambíguo, o dissonante, o excessivo – é frequentemente tratado como exceção, ruído ou anomalia. A normatividade, ao buscar estabilidade e previsibilidade, opera como mecanismo de redução da experiência, convertendo a complexidade da vida em abstrações juridicamente administráveis.

Pensar o humano como excesso ao normativo implica deslocar o olhar do Direito de suas próprias categorias para as experiências que as tensionam. Esse

excesso não constitui falha a ser corrigida nem desvio a ser eliminado, mas condição estrutural da relação entre Direito e vida. É precisamente porque o humano não se deixa esgotar pela norma que o jurídico permanece exposto à interpretação, à revisão e à reconfiguração de seus próprios fundamentos. A pergunta pelo humano, nesse sentido, não se resolve: ela insiste como interpelação permanente.

Nesse horizonte, a dignidade humana não pode operar como simples fundamento retórico ou cláusula de estabilização conceitual. Ela emerge, antes, como índice de inadequação persistente entre norma e experiência, como sinal de que algo permanece insuficientemente reconhecido, escutado ou interpretado. A dignidade não pacifica o conflito entre Direito e vida; ela o reinscreve no interior da decisão jurídica, obrigando o intérprete a confrontar aquilo que resiste à forma.

Se o humano comparece ao Direito como excesso ao normativo, é porque a experiência jurídica se organiza, desde sua origem, em torno de uma tensão constitutiva entre vida e forma. O Direito necessita da forma para operar: categorias, procedimentos, critérios de admissibilidade e regimes de prova constituem a gramática mínima que torna possível a decisão. No entanto, essa mesma forma, ao reduzir a complexidade da vida a esquemas normativamente manejáveis, produz inevitáveis perdas de sentido. A vulnerabilidade emerge precisamente nesse intervalo entre aquilo que a forma jurídica consegue acolher e aquilo que permanece à margem de sua inteligibilidade.

A vulnerabilidade, nesse registro, não pode ser compreendida como condição meramente individual ou como atributo contingente de determinados sujeitos. Ela designa uma estrutura relacional da vida social, atravessada por assimetrias de poder, por exposições desiguais ao risco e por diferentes possibilidades de reconhecimento institucional. O Direito, ao traduzir essa vulnerabilidade em categorias abstratas e generalizantes, tende a neutralizar sua dimensão relacional, convertendo-a em característica isolada, juridicamente administrável. Nesse processo, aquilo que é estrutural aparece como exceção; aquilo que é sistêmico é tratado como contingente.

É nesse ponto que a narrativa assume papel central na relação entre humano e Direito. A experiência humana só ingressa no espaço jurídico na medida em que

pode ser narrada, organizada e traduzida em linguagem reconhecível pela forma institucional da decisão. Contudo, a narrativa jurídica não é simples espelho da experiência: ela é mediada por critérios de relevância normativa, por exigências de linearidade temporal, por padrões de racionalidade formal e por expectativas de coerência que frequentemente entram em conflito com a maneira como a vida é efetivamente vivida e lembrada. Silêncios, afetos, lapsos de memória, contradições internas e temporalidades fragmentadas – elementos constitutivos das experiências de maior vulnerabilização – tendem a ser desautorizados ou descartados como juridicamente irrelevantes.

A forma jurídica, assim, não apenas acolhe narrativas; ela as molda, seleciona e hierarquiza. Ao fazê-lo, institui regimes de visibilidade que determinam quais experiências podem aparecer como juridicamente significativas e quais permanecerão fora do campo do dizível. A vulnerabilidade, nesse contexto, não reside apenas na condição material dos sujeitos, mas na precariedade de suas possibilidades narrativas diante das exigências da forma. Há experiências que não encontram linguagem adequada no Direito, não porque careçam de sentido, mas porque excedem os limites do que a normatividade está disposta – ou preparada – a escutar.

Essa tensão revela um paradoxo incontornável: o Direito só pode decidir reduzindo a complexidade da vida, mas só pode reivindicar legitimidade se não perder completamente de vista aquilo que se perde nesse processo de redução. A forma jurídica é, ao mesmo tempo, condição de possibilidade e limite da justiça. Quando esse limite é ignorado, a decisão tende a operar como mecanismo de silenciamento; quando é reconhecido, abre-se espaço para uma prática interpretativa mais consciente de suas próprias insuficiências.

Nesse cenário, a pergunta pelo humano desloca-se definitivamente do plano da definição para o plano da relação. Não se trata de determinar o que é o humano em termos ontológicos abstratos, mas de interrogar as condições sob as quais determinadas experiências podem ser reconhecidas como humanas no interior do Direito. A questão deixa de ser “quem é o sujeito de direitos” para tornar-se “quem pode falar”, “como pode falar” e “sob quais condições sua experiência será

considerada juridicamente relevante". O humano aparece, assim, menos como categoria fixa e mais como campo de disputa interpretativa.

É nesse deslocamento que a dignidade humana assume estatuto crítico. Longe de funcionar como cláusula apaziguadora ou fundamento último capaz de resolver conflitos por simples invocação, a dignidade emerge como exigência que desestabiliza a suficiência da forma jurídica. Ela aponta para aquilo que permanece insuficientemente reconhecido, para o resto que escapa à normatividade e que, ainda assim, reclama consideração. A dignidade não fecha o sentido do humano; ela o mantém aberto, expondo o Direito à interpelação contínua da vida que pretende regular.

Se a vulnerabilidade revela os limites da forma jurídica e a narrativa evidencia as condições de ingresso da experiência humana no espaço do Direito, a escuta emerge como exigência hermenêutica incontornável. Escutar, aqui, não se confunde com a mera abertura procedimental à fala do outro, nem com a tolerância formal garantida por regras processuais. A escuta jurídica, compreendida em sua radicalidade, implica a disposição de deixar-se afetar por aquilo que resiste às categorias disponíveis, por experiências que desorganizam expectativas normativas e desestabilizam o conforto das classificações previamente estabelecidas.

Nesse sentido, a escuta não é um gesto exterior à interpretação, mas sua própria condição. Interpretar juridicamente é sempre interpretar alguém – uma história, uma trajetória, uma forma de vida – ainda que mediada por textos, provas e argumentos. Quando a escuta é substituída pela aplicação automática da norma, a interpretação se converte em procedimento técnico de enquadramento, no qual a experiência humana aparece apenas como material a ser ajustado às categorias existentes. A pergunta pelo humano, nesse contexto, recoloca a interpretação diante de sua dimensão ética originária: decidir não é apenas escolher entre alternativas normativas, mas assumir responsabilidade por modos específicos de reconhecimento.

A escuta jurídica, portanto, não elimina o conflito nem dissolve o dissenso. Ao contrário, ela os torna visíveis. Escutar é admitir que a norma não esgota o sentido do justo e que a experiência concreta pode revelar fissuras, insuficiências e exclusões

produzidas pelo próprio ordenamento. Essa abertura não fragiliza o Direito; ela o expõe à sua condição histórica e finita, impedindo que a normatividade se absolutize a si mesma. Um Direito que se recusa a escutar tende a transformar a forma em fim, convertendo a decisão em ato de silenciamento legitimado pela técnica.

É nesse ponto que a responsabilidade interpretativa se impõe como núcleo ético da prática jurídica. A responsabilidade não se reduz à observância formal da legalidade, nem pode ser delegada à estrutura abstrata do sistema normativo. Cada decisão jurídica implica a escolha de quais narrativas serão reconhecidas, quais experiências serão traduzidas em linguagem jurídica e quais permanecerão fora do campo do dizível. O intérprete responde não apenas pela correção formal da decisão, mas pelos efeitos simbólicos e materiais que ela produz na vida daqueles a quem se dirige.

Essa responsabilidade torna-se ainda mais aguda quando se reconhece que a forma jurídica não é neutra. Ela carrega consigo pressupostos históricos, culturais e políticos que moldam o modo como o humano pode aparecer no Direito. A exigência de objetividade, linearidade e racionalidade formal, frequentemente celebrada como virtude do jurídico, pode operar, em determinados contextos, como dispositivo de exclusão, desautorizando narrativas atravessadas pela dor, pela ambiguidade ou pela fragmentação. Escutar, nesse sentido, não significa abandonar a forma, mas tensioná-la a partir de seus próprios limites.

A dignidade humana, quando compreendida nesse horizonte, deixa de funcionar como atributo fixo do sujeito ou como fundamento último da normatividade. Ela emerge como exigência interpretativa permanente, como critério crítico que impede o fechamento do sentido jurídico sobre si mesmo. Invocar a dignidade não é encerrar o debate, mas reconhecer que algo permanece por compreender, por acolher e por responder. A dignidade aponta para o resto – aquilo que não se deixa plenamente normatizar, mas cuja exclusão compromete a legitimidade da decisão.

Assim, a pergunta pelo humano desloca-se definitivamente do plano ontológico da definição para o plano ético da relação. O humano não é aquilo que o Direito consegue plenamente capturar em conceitos ou categorias, mas aquilo diante do qual

o jurídico é continuamente convocado a justificar-se. A interpretação deixa de ser momento de fechamento e passa a constituir o espaço no qual a legitimidade do Direito permanece em disputa. Decidir juridicamente, nesse registro, é sempre decidir sob a consciência de que algo se perde – e de que essa perda não pode ser inteiramente neutralizada pela técnica.

Se a escuta e a responsabilidade interpretativa revelam a implicação ética inevitável do intérprete, é porque o humano se apresenta, para o Direito, não como fundamento estável, mas como limite interno. O humano não está fora do jurídico como simples objeto de proteção; ele atravessa o Direito como aquilo que continuamente o desestabiliza desde dentro. Toda tentativa de fixar o humano em definições normativas, atributos jurídicos ou categorias abstratas tende a produzir uma redução que, embora funcional à decisão, permanece insuficiente diante da complexidade da vida que reclama reconhecimento.

Nesse sentido, o problema do humano não é contingente ao Direito, mas constitutivo de sua própria forma. O jurídico nasce e se organiza a partir da necessidade de decidir, mas decide sempre diante de algo que não se deixa plenamente decidir. Há, em toda decisão, um resto irredutível – uma dimensão da experiência que escapa à normatividade e que, ainda assim, permanece implicada nos efeitos da decisão. Ignorar esse resto significa absolutizar a forma; reconhecê-lo implica assumir a incompletude estrutural do Direito.

A normatividade jurídica, ao pretender organizar o mundo social, opera por meio de cortes: distingue o relevante do irrelevante, o dizível do indizível, o protegido do descartável. Esses cortes são inevitáveis, mas não são neutros. Eles produzem efeitos de visibilidade e invisibilidade que incidem diretamente sobre corpos, trajetórias e formas de vida. A pergunta pelo humano, nesse contexto, emerge como crítica imanente ao Direito, pois obriga o jurídico a confrontar os efeitos de suas próprias operações de seleção e exclusão.

Não se trata, portanto, de opor Direito e vida como esferas antagônicas, nem de reivindicar uma superação romântica da forma jurídica. O que se impõe é o reconhecimento de uma tensão irresolúvel entre norma e experiência. O Direito não

pode abdicar da forma sem perder sua capacidade de operar; tampouco pode absolutizá-la sem comprometer sua legitimidade. É nesse intervalo instável – entre a necessidade de decidir e a impossibilidade de esgotar o sentido da decisão – que o humano se inscreve como problema jurídico.

A dignidade humana, compreendida a partir desse horizonte, não funciona como síntese conciliadora entre norma e vida. Ela não resolve a tensão; ela a mantém aberta. A dignidade atua como lembrança constante de que toda decisão jurídica incide sobre existências concretas que excedem as categorias disponíveis para reconhecê-las. Invocar a dignidade, nesse registro, é reconhecer que o Direito decide sempre aquém da vida, ainda que pretenda orientá-la.

A legitimidade do Direito, por sua vez, não pode ser medida apenas pela correção formal da decisão ou pela adequação lógica entre norma e fato. Ela depende, de modo mais profundo, da capacidade do jurídico de manter-se sensível àquilo que escapa à sua própria forma. Um Direito que se fecha sobre suas categorias tende a converter a decisão em ato de poder legitimado pela técnica; um Direito que reconhece seus limites abre espaço para uma prática interpretativa mais atenta às consequências humanas de suas escolhas

A pergunta pelo humano permanece, não como um problema a ser resolvido, mas como aquilo que impede o Direito de coincidir plenamente consigo mesmo. O humano não se oferece ao jurídico como fundamento estável, mas como limite interno que atravessa a decisão e expõe a insuficiência de suas formas. É nessa exposição – ao outro, ao tempo e à incompletude – que a prática jurídica se vê continuamente convocada a responder, não com a promessa de respostas definitivas, mas com a responsabilidade de decidir sem negar a complexidade da vida que a interpela.