

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Direito
Bacharelado em Ciências do Estado

O que é
Bacharelado em Ciências do Estado
Dialética da educação jurídica do Brasil

JOÃO PEDRO BRAGA DE CARVALHO

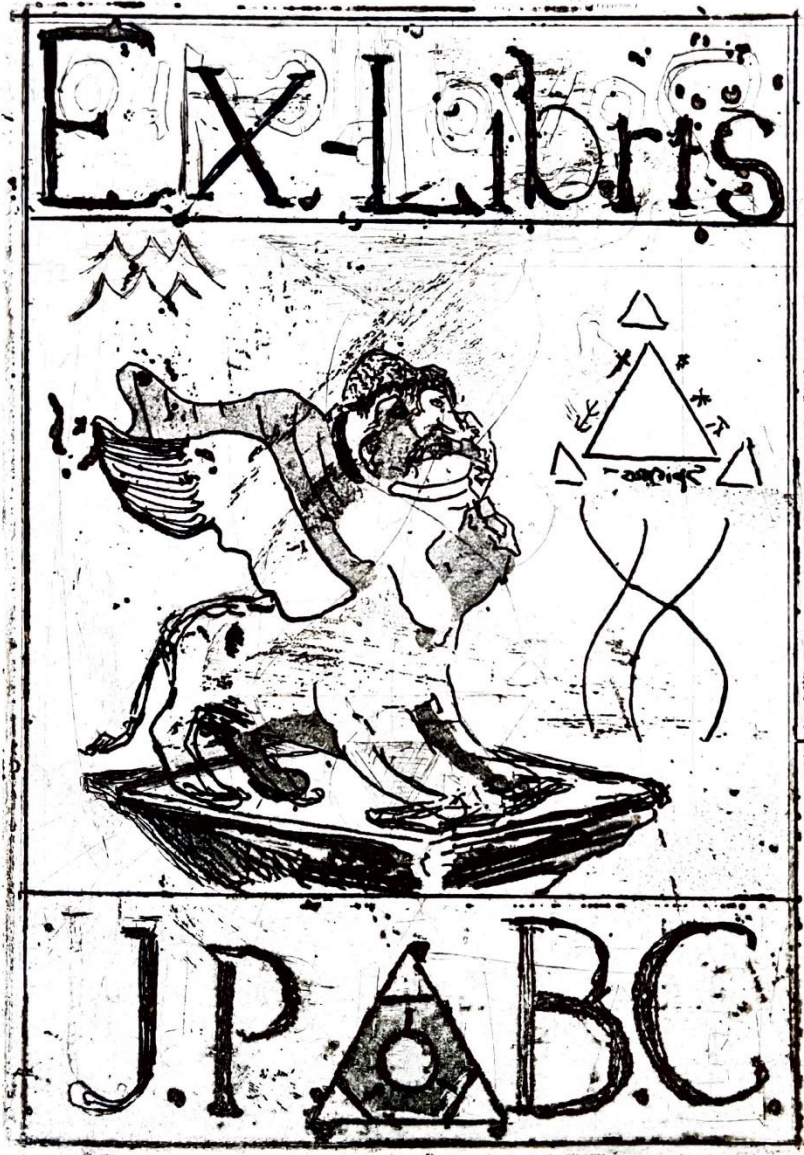
Belo Horizonte
2022

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Direito
Bacharelado em Ciências do Estado

O que é
Bacharelado em Ciências do Estado
Dialética da educação jurídica do Brasil

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de bacharel em Ciências do Estado pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Belo Horizonte
2022



Para minha tão amada avó
CLARICE, luz que sempre
há de brilhar.

Para todos aqueles que um
dia ousaram escolher se
tornar bacharéis em
Ciências do Estado.

AGRADECIMENTOS

Certa feita, durante minha graduação, um embrião desta Monografia foi avaliado por uma banca de professores, a qual criticou aquela incipiente pesquisa alegando se tratar de uma “Ode ao curso de Ciências do Estado”, e que, por isso, a minha paixão pelo objeto prejudicava a investigação. Eles estavam corretos acerca da paixão. Ora, o curioso foi que o comentário representou, para mim, que o projeto era de vultoso valor, pois “nada de grande no mundo se faz sem paixão.” A esta frase de Hegel, adicionaria apenas um detalhe: nada de grade no mundo se faz sem paixão e muito menos se faz sozinho. As seguintes linhas de agradecimento não conseguirão demonstrar a gratidão que realmente sinto. Gosto de imaginar que minha graduação foi, de fato, uma *Sinfilosofia*, isto é, uma sinfonia de pensamentos que a partir dos seus diferentes tons compõe uma orquestra do conhecimento — talvez uma boa representação seria o *Bolero* de Ravel. Portanto, com a segurança de falhar, mas com esperança de honrar a partitura principal, sigo para as minhas considerações.

Agradeço intensamente a meu orientador, o regente, Professor José Luiz Borges Horta, o primeiro a me receber na Sala da Congregação de nossa Faculdade, da qual não pretendo abdicar. A quem devo toda e qualquer conquista desde o meu ingresso na universidade pública, gratuita e de excelência. Com ele compartilho o amor incondicional pela educação, que me permite seguir tentando honrar a aposta que um dia fez em mim.

Agradeço ao Prof. Dr. Paulo Roberto Cardoso, a prova viva de que Minas Gerais tem mar. Seus conselhos e sua generosidade me cativam desde o primeiro dia em que me puxou para um café no gabinete 1305, do qual jamais me afastei. Seguirei buscando impedir sua justa vontade de mudar-se para Recife ou para Portugal, pois sua presença amiga é sempre imprescindível.

Agradeço aos professores doutores Joaquim Carlos Salgado, Gonçal Mayos Solsona, Alfredo de Oliveira Moraes e Nuno M. S. Coelho, minhas grandes inspirações intelectuais, cuja genialidade serviram, e seguem servindo, de alicerce para minha formação.

Agradeço especialmente à Profa. Dra. Karine Salgado e à Profa. Dra. Mariah Brochado, bem como aos professores doutores Renato César Cardoso, Philippe Oliveira de Almeida, José de Magalhães Campos Ambrósio, Ronaldo Gomes Carmona, Adamo Dias Alves e Bruno Wanderley Jr., que sempre apoiaram cordial e gentilmente meus projetos.

Agradeço ao Prof. Dr. Hugo Rezende Henriques, quem tanto me ajudou durante meus frequentes desesperos a respeito do entorno da vida acadêmica, e ao Prof. Dr. Vitor Valverde, cujo espírito de cumplicidade e receptividade muito me entusiasmou diante das dificuldades. A eles se soma meu genial amigo Raphael Machado de Castro, cujo companheirismo esteve sempre presente nas aventuras em que nos colocamos.

Agradeço a meus colegas durante essa caminhada, dos quais parte expressiva é corresponsável pela redação desta Monografia, principalmente a Gabriel Niquini, Daniel Parreiras, Vinícius Guimarães, nosso artista, Lucca Girardi, Pedro Luiz Barreto, Marco Túlio Oliveira, Mariana Belinotte, Vinícius Balestra, Henrique José, Rodrigo Marzano, João Miguel, Lucas Mendes e Thales Freire.

Agradeço carinhosamente à Victoria Nicolielo, minha melhor amiga, pela paciência e pelo incentivo, sempre mútuo, sempre sincero; seu brilhantismo nunca deixa de me motivar.

Agradeço afetivamente a Marilda, Danilo e Juliana, assim como à Clarice, minha família, cujo amor e amparo nunca me faltaram. Eles não pensaram duas vezes antes de apoiar todos os meus projetos, da mesma forma, deram as bases — materiais e espirituais — para que eu pudesse ser quem sou. Espero que o tempo que a deles foi tomado possa ser convertido posteriormente em novos momentos, mais felizes e cheios de sentimento.

Agradeço ao Centro Acadêmico de Ciências do Estado, especialmente aos membros da Gestão Raízes, que me concederam a honra de permanecer em sua presidência, e à Revista de Ciências do Estado, cuja equipe editorial tanto nos orgulha. Sem esses projetos discentes o Bacharelado em Ciências do Estado não seria o que é.

Agradeço à Universidade Federal de Minas Gerais, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, à Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais e ao Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais, isto é, ao Estado brasileiro, que possibilitou e financiou toda a minha educação superior e permitiu a escrita deste trabalho.

Enfim, agradeço a todos aqueles que um dia me perguntaram “o que é Bacharelado em Ciências do Estado?”, principalmente àqueles que o fizeram com tom de ironia, sem eles talvez não poderia ter a vontade necessária de escrever as seguintes páginas.

Eis a minha resposta.

Resumo

O presente trabalho monográfico pretende mostrar que a dialética da educação jurídica é a chave de compreensão do Bacharelado em Ciências do Estado. Com efeito, percebe-se uma cisão constitutiva na educação jurídica, a saber, a afirmação do *bacharelismo humanista* cultivado a partir das escolas de direito do Império do Brasil e sua negação do *tecnicismo positivista* possibilitado pela política educacional do regime militar de 1964. Apesar dos esforços da redemocratização, ainda não houve a reconciliação entre o *bacharel* e o *técnico em direito* na educação jurídica, entretanto, o Bacharelado em Ciências do Estado, ao utilizar-se dos auspícios da interdisciplinaridade e da transversalidade, se revela como uma alternativa para a unidade efetiva dessas dimensões apartadas. Enfim, mostramos que é urgente *suprassumir* a cisão entre *humanismo* e *tecnicismo* para que o Brasil seja capaz de fazer frente aos desafios contemporâneos.

Palavras-chave: Ciências do Estado; Educação jurídica; Brasil; Dialética.

Abstract

This monographic work aims to show that the dialectic of legal education is the key to understanding the baccalaureate in State Sciences. Indeed, a constitutive gap can be perceived in the legal education, namely, the affirmation of the humanist *baccalaurism* cultivated from the law schools of the Brazilian Empire and its negation of positivist *technicalism* made possible by the educational policy of the military regime of 1964. Despite the efforts of redemocratization, there has still been no reconciliation between the *bachelor* and the *technician in law* in legal education; however, the baccalaureate in State Sciences, by using the auspices of interdisciplinarity and transversality, reveals itself as an alternative for the effective unity of these separate dimensions. Finally, we have shown that it is urgent to bridge the gap between *humanism* and *technicalism* in order to Brazil be able to face up to contemporary challenges.

Keywords: State Sciences; Legal education; Brazil; Dialectics.

Resumen

Este trabajo monográfico pretende mostrar que la dialéctica de la educación jurídica es la clave para entender el bachillerato en Ciencias del Estado. En efecto, se percibe una escisión constitutiva en la educación jurídica, a saber, la afirmación del *bachillerismo humanista* cultivado desde las escuelas de derecho del Imperio de Brasil y su negación del *tecnicismo positivista* posibilitado por la política educativa del régimen militar de 1964. A pesar de los esfuerzos de la redemocratización, todavía no se ha producido una reconciliación entre el *bachiller* y el *técnico en derecho* en la educación jurídica; sin embargo, el bachillerato en Ciencias del Estado, al utilizar los auspicios de la interdisciplinariedad y la transversalidad, se revela como una alternativa para la efectiva unidad de estas dimensiones separadas. Por último, hemos demostrado que es urgente superar la división entre *humanismo* y *tecnicismo* para que Brasil pueda hacer frente a los desafíos contemporáneos.

Palabras Clave: Ciencias del Estado; Educación Jurídica; Brasil; Dialéctica.

SUMÁRIO

Prolegômenos	p. 10
Capítulo I — A afirmação da educação jurídica no Brasil independente: entre o bacharel e o bacharelismo humanista	p. 24
1.1. De Coimbra ao Ipiranga	p. 27
1.2. A gênese das escolas do Largo de São Francisco e de Olinda	p. 32
1.3. O bacharel e o bacharelismo	p. 37
Capítulo II — As intervenções autoritárias na educação do Brasil republicano: o período da negação tecnicista	p. 45
2.1. Entre republicanismo e abolicionismo	p. 48
2.2. A gênese das intervenções na educação jurídica da República	p. 52
2.3. A resistência democrática dos bacharéis	p. 56
2.4. A educação superior e o regime militar	p. 66
Capítulo III — Tentativas de uma reconciliação interdisciplinar da política educacional superior do Brasil	p. 73
3.1. A política educacional interdisciplinar	p. 76
3.2. Entre <i>Ciências do Estado</i> e <i>Governança Social</i>	p. 81
3.3. O que é Bacharelado em Ciências do Estado	p. 88
Conclusões: o destino do Bacharelado em Ciências do Estado	p. 95
Referências bibliográficas	p. 105

Afortunadamente, podemos nos orgulhar de muitos jovens brasileiros que são sêmen de nosso povo sofredor. Sem eles, nossa pátria estaria perdida. É indispensável, porém, ganhar a totalidade da juventude brasileira para si mesma e para o Brasil. O dano maior que nos fez a ditadura militar, perseguindo, torturando e assassinando os jovens mais ardentemente combativos da última geração, foi difundir o medo, promover a indiferença e a apatia. Aquilo de que o Brasil mais necessita, hoje, é de uma juventude iracunda, que se encha de indignação contra tanta dor e tanta miséria. Uma juventude que não abdique de sua missão política de cidadãos responsáveis pelo destino do Brasil, porque sua ausência é imediatamente ocupada pela canalha.

DARCY RIBEIRO, *Fala aos moços*.

Prolegômenos

“Será que apenas os hermetismos pascoais
Os tons os mil tons, seus sons e seus dons geniais
Nos salvam, nos salvarão dessas trevas
E nada mais?”
CAETANO VELOSO, *Podres Poderes*.

No final da década de 1970, a já antiga e destacada Editora Brasiliense — ora dirigida por nomes como o de Monteiro Lobato — lançou ao mercado editorial brasileiro uma coleção de livros intitulada *Primeiros Passos; uma enciclopédia crítica*, cujo objetivo maior era reunir uma série de obras propedêuticas que pudessem servir como uma acessível introdução para diversos temas do conhecimento. A Coleção, inspirada no conjunto de publicações da *Presses universitaires de France* de nome *Que sais-je?*, por pretender dar acessibilidade a temáticas complexas, tem em comum nos títulos de suas obras a constatação “O que é” seguida pelo assunto a ser trabalhado pela edição. Ainda, o conjunto conta com mais de três centenas de volumes escritos por pensadores notáveis como Leandro Konder, em *O que é dialética*, e Caio Prado Júnior, em *O que é Filosofia*, usualmente utilizados pelos discentes em seus primeiros anos na Universidade.¹

A *Coleção Primeiros Passos* não apenas se revelou um sucesso de vendas, como especialmente um esforço de popularização do conhecimento científico, ao visar oferecer material para que qualquer um consiga se iniciar nas artes do saber. Nas Humanidades em específico, por não admitir o império dogmático e o absolutismo de compreensões, esse esforço se mostra cada vez mais urgente em suas áreas menos trabalhadas ou, até mesmo, mais evitadas. É o caso das ciências do Estado, ora subjugadas como parte das ciências jurídicas, ora agrilhoadas ao extenso campo das ciências sociais.

Apesar de poder ser conhecido por meio de um método científico próprio e ter conteúdo para se alhear a objeto central de uma área de pesquisa, o Estado, na maioria das vezes, é estudado como subcampo de outra ciência. Poder-se-ia dizer, inclusive, que há resistência dentro de grupos, digamos, pouco democráticos da Academia de se definir o que são as ciências do Estado e, ao mesmo tempo, conhecer seu objeto de maneira transversal — quiçá seja a *estatofobia* ressoando nas áreas de pesquisas. De alguma forma, a

¹ KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1981. PRADO JÚNIOR, Caio. *O que é filosofia*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

repulsa por uma definição dessa área e, em consequência, da graduação de mesmo nome, isto é, do Bacharelado em Ciências do Estado da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, é recorrente por parte de alguns docentes e, inclusive, discentes ditos *profissionais* — ainda que estes cheguem na Universidade com a vontade impetuosa de responder à pergunta com que esta Monografia se inspira.

No entanto, o Bacharelado em Ciências do Estado, fundado em 2008 através dos recursos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI,² do Ministério da Educação, urge por uma definição sob pena de não continuar existindo.

O presente trabalho monográfico se pretende como uma livre edição da *Coleção Primeiros Passos* para servir de introdução, ou seja, de ponto de partida para os recém-chegados ao ensino superior, que clamam por saber *o que é Bacharelado em Ciências do Estado*.

Para cumprir essa tarefa, a tentativa de construção de uma definição esclarecedora precisa se albergar em pressupostos do próprio modo com que buscaremos conhecer esse objeto, o bacharelado em Ciências do Estado. Nesse sentido, é possível estabelecer, de início, o alicerce maior de nossas reflexões: a filosofia de G. W. F. Hegel. É a partir desse pensador que moldamos o presente texto e tentamos desvelar o movimento histórico formador de nosso objeto.

O filósofo faz parte do que na história da filosofia se utiliza chamar de Idealismo Alemão, um movimento que buscou *suprassumir*³ a disputa entre Ilustração e Romantismo, caracterizadora da Modernidade.⁴ Neste contexto moderno, Hegel, desde o atraso político alemão — apesar de um expressivo avanço cultural —, assistiu perplexo à Revolução Francesa como o acontecimento que revelara a potência do sujeito diante da realidade.

² Apesar de ser foco de nossas reflexões futuras, adiantamos a forma com que o programa se autoexplica: “O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012.” Disponível em: <<https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>> Acesso em janeiro de 2021.

³ Termo introduzido a partir da tradição brasileira, na seara dos introdutores e tradutores do pensamento hegeliano Henrique Cláudio de Lima Vaz e Paulo Meneses, que propõem, para os termos em alemão *Aufheben* e *Aufhebung*, respectivamente, *suprassumir* e *suprassunção*.

⁴ Sobre a relação entre Ilustração e Romantismo ser o conflito constitutivo da Modernidade: Cf. MAYOS, Gonçal. *Ilustración y Romanticismo*; Introducción a la polémica entre Kant y Herder. Barcelona: Herder Editorial, 2004.

Assim, perante a grandiosidade do Imperador Napoleão Bonaparte ao invadir Iena, onde vivia o idealista, Hegel presenciou a manifestação do Espírito do Mundo (*Weltgeist*) montado a cavalo e com isso pôde finalizar sua obra de maior relevo, a *Fenomenologia do Espírito*.

Hegel se avulta como um dos primeiros pensadores políticos alemães,⁵ na medida em que se atrevia a lidar diretamente com a dispersão e a incapacidade de sua pátria de se constituir organicamente em um Estado. Como exemplo de sua apaixonada vontade de pensar o mundo moderno, o jovem filósofo em uma carta a Schelling de 2 de novembro de 1800 já se dizia obrigado a transformar suas reflexões em um sistema, sentimento semelhante apenas ao de Platão em sua sétima carta.⁶

Por ser um filósofo sistemático, Hegel abarca a totalidade do real. No entanto, aqui nos interessa conhecê-lo como filósofo da História, o qual ao compreender o Homem como o *logos* encarnado, diferentemente dos outros seres vivos, desvela a relação do sujeito com o tempo: a inquietude diante da possibilidade do infinito temporaliza o ser. Consequentemente, o ser humano é o único ser histórico⁷ e realizando a história o Homem faz a si mesmo. No entanto, esse “Homem” transformador da história universal, para Hegel, não é o indivíduo, com interesses particulares, ao contrário, é o Homem alteado em sua forma política maior, a saber, o Estado:

Um indivíduo histórico universal não tem a calma necessária para querer isso ou aquilo, para tecer muitas considerações, cingindo-se àquele único objetivo. Esse também é o caso no que se refere aos interesses, até mesmo sagrados, que são tratados por ele de forma leviana. Esse comportamento certamente é objeto de crítica moral. Tão grande figura precisa, inevitavelmente, esmagar algumas flores inocentes e destruir algo mais em seu caminho

O interesse particular da paixão é, portanto, inseparável da participação do universal, pois é também da atividade do particular e de sua negação que resulta o universal. É o particular que se desgasta em conflitos, sendo em parte destruído. Não é a idéia geral que se expõe ao perigo na oposição e na luta. Ela se mantém intocável e ileso na retaguarda. A isso se deve chamar *astúcia da razão*: deixar que as paixões atuem por si mesmas, manifestando-se na realidade, experimentando perdas e sofrendo danos, pois esse é o fenômeno no qual uma parte é nula e a outra afirmativa. O particular geralmente é ínfimo perante o universal, os indivíduos são sacrificados e abandonados. A idéia recompensa o tributo da existência e da transitoriedade, não por ela própria, mas pelas paixões dos indivíduos.⁸

⁵ Hegel, inclusive, se mostrou o primeiro leitor moderno de Maquiavel, como bem mostrado pelo artigo: OLIVEIRA, Ana Guerra Ribeiro de; ALMEIDA, Philippe Oliveira de. O jovem Hegel leitor de Maquiavel. *Revista Direito e Praxis*, Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 13, 2016 p. 289-315

⁶ PAPAIOANNOU, Kostas. *Hegel*. Trad. Bartolomé Parera Galmes. Madrid: EDAF, Madrid, 1975, p. 15.

⁷ *Ibidem*, p. 99-100.

⁸ HEGEL, G.W.F. *Filosofia da História*. Trad. Maria Rodrigues. 2 ed. Brasília: EdUnB, 1999, p. 35.

Por meio dessa concepção é que aqui intentamos ressaltar uma história que renunciou a criação do Bacharelado em Ciências do Estado, não uma história de particulares, ainda que esses tenham seu valor inseparável do universal, mas uma história que consiga refletir o espírito de cada tempo (*Zeitgeist*); as (macro)realizações que possibilitadas incipientemente por parcas atitudes individuais causaram mudanças na identidade coletiva de uma determinada época.

Fruto de seu tempo, Hegel nos revelou a forma de funcionamento da própria realidade: a dialética. Fundamento com o qual o Professor José Luiz Borges Horta, Titular de Teoria do Estado da UFMG, propôs a Tese de ascensão à titularidade *Dialética do Poder Moderador; Ensaio de uma Ontoteleologia do Estado do Brasil*;⁹ nela, o professor enxerga, com Hegel, como o Poder Moderador e seu movimento na história nacional é a chave da organização política do Brasil.

Buscaremos entender a dialética hegeliana através de Horta:

Outra abordagem possível da Dialética é a visualizarmos em três tempos, sendo o primeiro *Universal abstrato*, digamos com uma afirmação de caráter amplo e geral, um segundo momento *Particular* também abstrato, no qual o indivíduo afasta-se do todo para opô-lo negação, e a reconciliação de ambos no *Universal concreto*, ou *Singular*, momento em que o Universal abstrato e o Particular abstrato, ambos abstratos porquanto apartados um do outro, se reconciliam estabelecendo uma unidade efetiva.¹⁰

O autor de *Direito Constitucional da Educação*¹¹ percebe a cisão axial de nosso Estado na *afirmação* e na *negação* do Poder Moderador; a primeira começa na constitucionalização desse Poder em 1824, todavia momento do *Universal abstrato*, com suas limitações e suas potencialidades; já a segunda se inicia na Proclamação da República, que como momento do *Particular abstrato* opôs-se àquela primeira afirmação de modo a afastar o Poder Moderador das constituições republicanas. Horta propõe a reconciliação democrática do Poder Moderador no texto constitucional como sendo o *Universal concreto*, momento em que se estabelecerá uma unidade efetiva entre o que estaria cindido na organização política do Brasil.

Nesses moldes e inspirados aberta e declaradamente no desenho daquela Tese é que propomos nesta Monografia a *dialética da educação jurídica do Brasil*. Percebe-se uma cisão

⁹ HORTA, José Luiz Borges. *Dialética do Poder Moderador; Ensaio de uma Ontoteleologia do Estado do Brasil*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020 (Tese, Titularidade em Teoria do Estado).

¹⁰ *Ibidem*, p. 52.

¹¹ HORTA, José Luiz Borges. *Direito Constitucional da Educação*. Belo Horizonte: Decálogo, 2007.

na história da educação jurídica do país, isto é, uma *afirmação* e uma *negação*, as quais são causas constitutivas da crise político-jurídica contemporânea. A primeira se inicia a partir da Independência do Brasil, quando o Imperador Pedro I determinou a fundação de duas escolas de direito que prenunciariam universidades, uma no Largo de São Francisco e a outra em Olinda, momento que, enquanto *Universal abstrato*, conta com contradições e limitações que serão trabalhadas adiante, mas que permitiu o florescer do *humanismo* formador dos quadros políticos dirigentes do Estado em ascensão; já a segunda se realiza durante o regime militar de 1964, período em que a divergência do *Particular abstrato* leva o *tecnicismo*, travestido com os mantras de modernização e desenvolvimento, a imperar na educação superior do país. Para superar esse rompimento, na redemocratização, em 1985, foi pretendida a reconciliação da cisão da educação jurídica do Brasil, no entanto, esse empenho fracassou. Os esforços interdisciplinares e de equalização entre o *humano* e a *técnica* não foram sucedidos devido à hipertrofia dos poderes judiciários forenses, concedida pela Constituição de 1988, o que permitiu a instalação de uma crise na educação jurídica nacional, cujas consequências afetam em última instância a própria organização política brasileira. Encontramo-nos em um cenário no qual o *Universal concreto* não pôde se estabelecer como unidade efetiva da educação: tornando-a não apenas humanística, tampouco só tecnicista, mas interdisciplinar, com capacidade de humanizar a técnica.

Embora a educação jurídica esteja nesse imbróglio consigo mesma, podemos pressentir tentativas práticas de resolvê-lo. Para nós, a criação do Bacharelado em Ciências do Estado nas faculdades de direito, pode ser um dos caminhos para o momento do *Universal concreto*, isto é, para a reconciliação interdisciplinar da educação superior, que tem o potencial de estabelecer a unidade efetiva entre o humanismo e o tecnicismo, ambos necessários para a formação de quadros públicos capazes de cumprir o destino do Estado do Brasil.

A mirada ao passado da educação jurídica do Brasil poderá nos fornecer respostas à crise estrutural das faculdades de direito dos dias atuais, cujas consequências ressonam na crise política pela qual o país também perpassa. Ora, um dos primeiros problemas é a escandalosa quantidade de cursos de direito no país, que, de acordo com a quarta edição do *Exame de Ordem em Números*,¹² pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) em

¹² *Exame de ordem em números*; Volume IV, FGV-CFOAB, 2020. Disponível em: <<https://livroexamedeorde.com.br/>> Acesso em janeiro de 2021.

parceria com o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB), apresenta a maior quantidade de todo o mundo: o número de cursos de graduação em Direito em território nacional saltou de 235 para 1.203 entre 1995 e 2017, um aumento de mais de 500% (!).¹³ Mesmo que a popularização dos saberes jurídicos e o conhecimento de um povo sobre suas próprias regras de conduta sejam essenciais para uma democracia, a quantidade precisa acompanhar a qualidade, especialmente no caso de um Bacharelado que o formado tem prerrogativa exclusiva para participar de concursos a cargos públicos, que influenciam diretamente na vida de toda a cidadania. Essa exclusividade, além de outras questões mercadológicas,¹⁴ também coloca essa graduação como uma das mais procuradas pelos jovens estudantes, de acordo com dados de 2017 a concorrência média era em torno de 4,8 candidatos por vaga. Ou seja, ainda com o excesso de oferta, todavia há disputa para entrar no ensino superior jurídico, o que para as instituições privadas é forte indício de negócio lucrativo, especialmente no cenário gerado pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e pelo Programa Universidade para Todos (Prouni).¹⁵ Nesse contexto, o que realça outro problema é o excesso de cursos privados, estes alcançam a marca de 86,7% dentre os excessivos 1203. Outro dado interessante é a porcentagem de concluintes, cujo cálculo curiosamente é deixado de lado pelo informe, onde há 879.200 matrículas apenas 113.900 concluem a graduação, isto é, apenas cerca de 13% chegam a se tornar bacharéis.¹⁶

Horta tem razão ao questionar essa massificação que

¹³ *Ibidem*, p. 41.

¹⁴ Apenas um dos exemplos dos privilégios àqueles que passam em concursos públicos exclusivos para bacharéis em direito é o fato de que a Justiça de Minas Gerais paga mais de 10 vezes o teto salarial constitucional a desembargadores. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2022/01/11/tj-mg-paga-mais-de-10-vezes-o-teto-a-desembargadores.htm>> Acesso em janeiro de 2021.

¹⁵ De acordo com as informações da página eletrônica do Ministério da Educação: “O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos.” Disponível em: <<http://portalfies.mec.gov.br/>> Acesso em janeiro de 2021.

“O Programa Universidade para Todos (Prouni) do Ministério da Educação é um programa que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC e ofertados por instituições de educação superior não gratuitas aderentes ao programa. Para concorrer às bolsas integrais, o estudante deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até 1,5 salário mínimo. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até 3 salários mínimos por pessoa. Somente poderá se inscrever no Prouni o estudante brasileiro que não possua diploma de curso superior e que tenha participado do Enem mais recente e obtido, no mínimo, 450 pontos de média das notas. Além disso, o estudante não pode ter tirado zero na redação.” Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/>> Acesso em janeiro de 2021.

¹⁶ Todos esses dados podem ser encontrados em *Exame de ordem em números*; Volume IV, *cit.*

talvez seja reflexo da ordem constitucional de 1988 que, uma vez consolidada, reforçou um poder mítico das castas forenses, levando os alunos a, diante da dúvida entre serem juristas e serem aprovados em certames públicos, gradualmente passarem a optar por uma concepção fortemente profissionalizante do ensino, quase que a exigir da Faculdade de Direito que se transformasse em um curso gratuito de preparação para concursos públicos. De repente, os professores se davam conta de que cada vez mais alunos preferiam o caminho fácil da burguesia ao outrora ansiado caminho da cidadania. Uma minoria dos alunos passou a se interessar pela crítica jurídica, e desta apenas uma pequena fração dispunha-se a atuar seriamente nos grupos de pesquisa liderados pelos docentes e pesquisadores aqui chamados pós-modernos.¹⁷

As questões estruturais se somam aos conteúdos ensinados em sala de aula, que afetam diretamente a visão que o futuro servidor público, porquanto portador de poder, terá sobre os acontecimentos práticos da realidade. A forma em que se aprende a enxergar o direito influencia diretamente na maneira de ver o mundo, isto é, o ensino jurídico é formador de uma cosmovisão própria, certamente influenciada pela ideologia particular, mas mantendo seu eixo comum. Essa percepção compartilhada pode ser majoritariamente descrita através do embate entre jusnaturalismo e do juspositivismo, este último tendo saído vencedor na contemporaneidade. Apesar de ser necessário conservar os ganhos trazidos pelo Positivismo filosófico, como a contribuição dada à ciência do século XIX, essa obsessão cientificista não mais se sustenta nas Humanidades, que no século XX foram palco do triunfo do Positivismo jurídico.

De maneira a superar esses vícios o chamado *giro cultural* propôs ao mundo do direito o Culturalismo jurídico, que se mostra tão pouco estudado por nossos atuais currículos acadêmicos. Para uma síntese sobre os danos dessa *alienação positivista*:

A alienação positivista gerada nas faculdades de Direito tem consequências substancialmente mais danosas. As faculdades de Direito, mesmo na Cultura Ocidental, onde sabemos que as fontes centrais do Direito são a Lei e a Doutrina, paulatinamente tornaram-se em faculdades de *lege lata*, construídas à moda de hipotéticas *faculdades de teologia* onde o método central fosse a *interminável leitura acrítica dos textos religiosos sagrados* sem que se debatesse jamais a espiritualidade divina, a encarnação de Deus ou o sentido da vida humana. As faculdades de Direito, em que pesem os inúmeros esforços empreendidos sucessivamente pelo Ministério de Educação e pelo Conselho Nacional de Educação para estimularem estruturas curriculares mais flexíveis e compreensivas da realidade político-cultural em que se assenta a instituição e em que se assentará a vida futura dos bacharéis, insistem em manter-se na **abstração total da normatividade, tomada como realidade do Direito. O resultado de um ensino jurídico alienante é a reiterada formação de profissionais jurídicos alienados**; e a consequência da alienação sistemática nos profissionais é o risco potencial de

¹⁷ HORTA, José Luiz Borges. Interdisciplinaridade, Direito e Estado; memórias da Faculdade de Direito da UFMG. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, UFMG, v. 40, p. 193-217, 2012.

desastres como os recentemente verificados na história jurisdicional do país, quando uma série de operadores do Direito — afins ao universo da República *Forense* aqui delineada e portanto magistrados, promotores de justiça, policiais, serventuários —, lotados em unidades jurisdicionais nos estados do Paraná e do Rio de Janeiro, empreenderam (ou seguem empreendendo) uma série de movimentos jurisdicionais — os operadores jurídicos aparentemente preferem chamar seus movimentos de “operações” —, com eles interferindo brutalmente no patrimônio nacional, no produto interno bruto, no parque da indústria nacional em vários setores da economia e na capacidade destes setores competirem estrategicamente na conquista de mercados exteriores. Em suma, **operadores jurídicos com conhecimentos meramente legais promovem ações e tomam decisões cujo impacto sobre o desenvolvimento nacional é gigantesco em quaisquer aspectos e somente poderiam ser tomadas por autoridades de Estado que detivessem conhecimento geopolítico, geoestratégico, geoeconômico suficientes para saberem, com espírito nacional, preservar o país de sua conduta.**¹⁸

A evidente crise das faculdades de direito brasileiras já era prenunciada por San Tiago Dantas, durante a aula inaugural de 1954 da Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil (hoje UFRJ), ao constatar que há de se pensar “a definição do próprio objetivo da educação jurídica.” Para evidenciar a espantosa atualidade:

O ponto de onde, a meu ver, devemos partir, nesse exame do ensino que hoje praticamos, é a definição do próprio objetivo da educação jurídica. Quem percorre os programas de ensino das nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha auladouta coimbrã, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um curso dos institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático.¹⁹

A visão sistemática do direito traz consigo a percepção de que o direito não é uma construção humana, mas na verdade um sistema de normas. Por ser um sistema de normas, pouco importa a história do direito, ou seja, a explicação fenomênica de como aquela norma se criou e tampouco interessa a filosofia do direito, isto é, a valoração dos fatos que permitiram a escrita da norma. Forma-se uma visão afastada — acriticamente — da história, da cultura e da filosofia, que são alicerces constitutivos da sociedade ocidental e fundamentam nossa atitude enquanto civilização.

¹⁸ HORTA, *Dialética do Poder Moderador*, cit., p. 213-214.

¹⁹ DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. In: DANTAS, San Tiago. *Palavras de um professor*. Rio de Janeiro: Forense, 2001, p. 59.

A percepção do direito com a qual muito se beneficiariam os currículos é a tridimensional: a *norma* é a reação do *valor ao fato*.²⁰ Como bem mostrado por Miguel Reale,²¹ culturalista jurídico, o direito se manifesta em três dimensões dialógicas, visão que fornece ferramentas bem mais coerentes com a história do Ocidente,²² por isso, melhor albergadas na ideia de *justiça*.²³

Esse ensino alienante que forma profissionais alienados tem suas reverberações claras e problemáticas, contra as quais este trabalho se coloca esperançosamente. A esfera teórica que embasa o *uso alienado do direito* provém de distintos segmentos, sendo um dos principais a Escola de Baden, que, a partir da Filosofia dos Valores do século XX, pôde alçar o valor jurídico como centro do Direito. Fez-se, assim, uma Jurisprudência dos Valores (*Wertungsjurisprudenz*), esta precedida pela jurisprudência dos conceitos (*Begriffsjurisprudenz*) e pela jurisprudência dos interesses (*Interessenjurisprudenz*), constituidoras do Direito Moderno.²⁴ Sob o entendimento de que o conhecimento dos valores é absoluto e quase matemático, as disciplinas das Humanidades, neste caso o direito, poderiam realizar conclusões respaldados por uma segurança total, racional e exata. Ora, se o valor *vale* e não *é*, cada um crê que seu próprio valor particular é o valor supremo e tenta impor seus ideais acima de todos os outros,²⁵ ultrapassando as instituições e suas regras, indo além do próprio direito, isto é, não considerando-o como o valor cultural maior, com efeito, um *maximum ético*, fruto da mediação executada pela consciência política entre as consciências morais individuais e o valor cultural alteado na forma da consciência jurídica.²⁶

²⁰ A visão culturalista tridimensional do direito é trabalhada em: REALE, Miguel. *Teoria tridimensional do direito*. São Paulo: Saraiva, 1994.

²¹ A teoria do direito e do Estado com que este trabalho se inspira é de autoria do jusfilósofo Miguel Reale: REALE, Miguel. *Teoria do direito e do Estado*. São Paulo, Saraiva, 2000.

²² Acerca da relação entre o advento do Ocidente e o nascimento do pensamento jurídico nos inspiramos por: COELHO, Nuno Manuel Morgadinho dos Santos. *Direito, filosofia e a humanidade como tarefa*. Curitiba: Juruá, 2012.

²³ O jusfilósofo Joaquim Carlos Salgado, Titular de Teoria e Filosofia do Direito da UFMG, formulou sua teoria da justiça a partir das seguintes obras, das quais esta Monografia busca se inspirar: Cf. SALGADO, Joaquim Carlos. *A ideia de justiça no período clássico ou da metafísica do objeto: a igualdade*. Belo Horizonte: Del Rey, 2018. SALGADO, Joaquim Carlos. *A ideia de justiça em Kant: seu fundamento na liberdade e na igualdade*. 3. Ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2012. SALGADO, Joaquim Carlos. *A ideia de justiça em Hegel*. São Paulo: Edições Loyola, 1996. SALGADO, Joaquim Carlos. *A ideia de justiça no mundo contemporâneo: fundamentação e aplicação do direito como maximum ético*. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

²⁴ Cf. REALE, Miguel. *Nova Fase do Direito Moderno*. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

²⁵ Com suas características próprias, Carl Schmitt já denunciava a tirania dos valores: SCHMITT, Carl. *La tiranía de los valores*. Trad. Sebastián Abad. Buenos Aires: Hydra, 2009.

²⁶ “A consciência jurídica é definida formalmente como superação da consciência moral. Não é apenas o conteúdo ou o objeto da consciência que define a consciência jurídica, como no caso da consciência política, etc. A consciência jurídica é formalmente diversa de ‘outra consciência’. O valor que é juridicizado, como

Esse entendimento contribuiu para a constatação de Horta: “Jamás el oficio de juzgar fue tan mitificado, en Brasil, como bajo el palio de la actual Constitución.”²⁷ A referida Constituição de 1988 permitiu a ascensão de um cenário onde o Poder Judiciário, em todos seus desmembramentos, se plasmasse como controlador da sociedade brasileira e potencial *moderador* das crises políticas que passamos. Não mais as Forças Armadas seriam as interventoras para a garantia da lei e da ordem, mas agora o Judiciário, em seu mais baixo clero *forense*, se autoproclamou o baluarte da frágil democracia tupiniquim:

Tenemos en la justicialización de la vida humana la más horrenda faz de la Era de la Justicia. La Judicatura es poder técnico, no soberano; tampoco es electivo, ni democrático; sociológicamente se aproxima a la noción de *casta* dirigente. Bajo su palio, la sociedad cada vez se despolitiza más, por una razón evidente: la Judicatura debe construir su discurso de modo técnico, no ideológico, y lo hace. Sin embargo, una vez escamoteadas las ideologías y las lecturas políticas, y *aunque no juzguen — o no juzgaran — políticamente, los tribunales juzgan la Política*, teniendo sobre ella la palabra final. La soberanía popular, tradicional depositaria de la decisión, resulta por tanto victimada, y ahora duda peligrosamente de su propia fuerza. En el Brasil contemporáneo, la democracia es inmolada a la puertas de los Tribunales.²⁸

O chamado Estado *democrático* de Direito, fruto do processo histórico pendular²⁹ dos direitos fundamentais, fundamentalmente imanentes e não transcendentais, se tornou o *locus* para o protagonismo dos tribunais constitucionais. Se para o jusfilósofo Joaquim Carlos Salgado a “história do pensamento ocidental é um embate entre a liberdade e o poder”³⁰, o alvorecer do Estado dito democrático foi uma reação da liberdade sobre o poder, que tanto se embriagou durante o século XX, período do Estado *Social* de Direito.

no caso da captação de certos valores pela consciência, como jurídicos, são elevados à categoria de direito materiais, como no período prévio da Revolução Francesa, do mesmo modo que o valor é um resultado dialético pelo qual a estrutura ôntica do objeto provoca na consciência do sujeito cognoscente a valoração correspondente a essa estrutura.” SALGADO, *A idéia de justiça no mundo contemporâneo*, cit., p. 38.

²⁷ HORTA, José Luiz Borges. La era de la justicia: derecho, Estado y límites a la emancipación humana, a partir del contexto brasileño. *Astrolabio – Revista Internacional de Filosofía*, Barcelona, n. 11, p. 75-85, 2010.

²⁸ *Idem*.

²⁹ O pêndulo da história do Estado de Direito se movimenta entre dois polos constitutivos da própria alma humana e representados por deuses mitológicos, a saber, Apolo (liberdade) e Dionísio (poder). “Identificamos na história ocidental uma tensão permanente entre a matéria em dionisíaca ebulição e a forma apolíneamente forjada. O mundo grego, assim, legou-nos o olhar sobre o poder, a pólis, a democracia; já Roma, com o poderoso racionalismo estoico (apolíneo), descobre a pessoa e o direito. O medievo, alienação do Espírito, é todo ele dionisíaco, soturno, imerso em trevas das quais emerge o poder absoluto da Igreja, e a seguir o absolutismo do Estado Moderno. O Estado liberal de Direito é a reação do apolíneo, com a formalização das liberdades e o cerceamento do poder; o Estado social é o retorno dionisíaco, e por vezes barrocammente contraditório, do poder, ora mais, ora menos embriagado de si.” HORTA, *História do Estado de Direito*, cit., p. 22.

³⁰ SALGADO, Joaquim Carlos. Estado Ético e Estado poético. *Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, abr./jun., p. 37-68, 1998.

Somou-se a isso uma grande incriminação da política *per se*, supostamente culpada pelos excessos ideológicos do nazifascismo. Na era pós-ideologias,³¹ os discursos da aplicação racional do direito, da racionalização da política, da criminalização da política, do ativismo judicial se fizeram hegemônicos em escala global, assim, no momento em que os princípios constitucionais tomaram a vez por meio da hermenêutica jurídica possibilitou-se “el fortalecimiento de las prerrogativas autocráticas judiciales como (...) el vaciamiento de lo político, de lo ideológico y de lo democrático.”³² O presente cenário chega a dar ocasião à “formação de uma *teia jurisdiccional global*, em que organismos e agentes forenses e policiais intercambiam informações e dados em flagrante desrespeito aos princípios que regem as relações internacionais.”³³

Parece-nos, inclusive, que desenhou-se uma relação recíproca entre as instituições de mercado e as ações jurisdicionais globais, pois no momento em que as empresas não mais precisaram respeitar a territorialidade pela grande mobilidade do capital *turboglobalizado*³⁴ e pós-industrial o Estado de Direito foi forçadamente se tornando algo como um Estado *universal* ou *universalista* de Direito³⁵, com um direito também global, sob os auspícios do valor da fraternidade, majoritariamente mercadológica. De fato, houve uma cisão interna ao Estado de Direito, como nos alerta Salgado diante da criação de um corpo burotecnocrata que passa a exercer a soberania estatal em nome do *corpus* econômico da sociedade civil:

de um lado, a organização ética da sociedade em que as decisões de soberania se dirigem ao bem comum ou à realização de uma ordem social justa e, de outro, a burotecnocracia malabarista, que impõe o fazer do produto econômico sobre o interesse social e jurídico, procurando mostrá-lo, através de sua cartola e de sua hábil prestidigitação, como interesse público absolutamente sobrevalente.³⁶

O criador da Escola Jusfilosófica Mineira prossegue:

³¹ Cf. HORTA, José Luiz Borges; FREIRE, Thales M.; SIQUEIRA, Vinicius de. A era pós-ideologias e suas ameaças à política e ao Estado de direito. *Confluências*, Niterói, v. 14, p. 120-133, 2012.

³² HORTA, La era de la justicia, *cit.*, p. 83.

³³ HORTA, José Luiz Borges. Controle de constitucionalidade ou de politicidade? Sobre o império dos tribunais constitucionais. In: ANDRADE, Durval Ângelo; MAYOS SOLSONA, Gonçal; HORTA, José Luiz Borges; MIRANDA, Rodrigo Marzano Antunes (Coords.). *A sociedade do controle?: macrofilosofia do poder no neoliberalismo*. Belo Horizonte: Fórum, 2022, p. 333-334. [grifos nossos]

³⁴ O termo pertence ao filósofo catalão Gonçal Mayos: Cf. MAYOS, Gonçal. Conflictos de legitimación en la turboglobalización. In: BILBENY, Nobert (Coord.). *Legitimidad y acción política*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2018, p. 317-338.

³⁵ O termo que muito nos agrada foi descoberto nas cordiais reuniões dos gabinetes 1305 e 2003, mas publicado em: HORTA, *Dialética do Poder Moderador, cit.*, p. 130.

³⁶ SALGADO, Estado Ético e Estado poiético, *cit.*

A cisão do Estado está, pois, nesse embate que se trava dentro dele mesmo, criando dois estados: o estado poiético do domínio burotecnocrata e o estado ético do domínio da sociedade política, enquanto Estado Democrático de Direito. É fácil verificar isso no fortalecimento do aparelho burocrático denominado Banco Central, em todo o Ocidente, das bolsas de valores e da massificação globalizada do consumo das mercadorias, mas com a concentração da *produção de tecnologia de ponta* e do *controle do capital financeiro*.³⁷

Avulta-se, assim, a categoria do *Estado poiético*, no qual o político e o social são submetidos ao econômico. Esse novo momento, conseqüentemente, entra em conflito com a finalidade ética do Estado de Direito: realizar os direitos fundamentais historicamente conquistados. Quiçá, o neoliberalismo possa ser o sintoma econômico de um mesmo fenômeno maior que influencia tanto as castas forenses quanto os burotecnocratas do serviço público, indícios que dão forma a um *Zeitgeist* extremamente perigoso.

É nesse cenário de crise que se coloca a presente Monografia, que pretende desvelar a história dialética da educação jurídica para buscar formas de reconciliar sua cisão constitutiva, cujos danos ressonam nas demais esferas da realidade política brasileira. Com a intenção de ao rever a formação de nossos bacharéis em direito possamos, no *dever*, estabelecer quadros capazes de solucionar os problemas do tempo presente, não permitindo que o país se perca em si mesmo. Para isso, é mister uma educação interdisciplinar e transversal, que leve em conta a necessidade permanente de construção nacional e que consiga se adaptar criativamente ao futuro da civilização ocidental, cujo projeto maior deve continuar sendo o Estado de Direito.

A dialética da educação jurídica é a chave de compreensão do Bacharelado em Ciências do Estado, que precisa efetivar-se sob os instrumentos próprios da interdisciplinaridade e da transversalidade para formar quadros capazes de equalizar o *humanismo* e o *tecnicismo*, de modo a compreender o Estado nas dimensões do político, do jurídico e do social, e, assim, conferir ao Brasil atributos para torná-lo apto a fazer frente aos desafios contemporâneos.

Nesse contexto, este trabalho há de enfrentar um período temporal maior do que o usual das pesquisas científicas. Para contestar a essa possível crítica, seguimos a observação de que um dos problemas da cultura universitária é o enfoque absoluto das análises *micro*, ou seja, a hiperespecialização apartada nas diferentes áreas do conhecimento,

³⁷ *Idem*.

o que se torna ainda mais problemático na Ciência que tem como objeto a Totalidade do real: a Filosofia. Ainda que relevantes,³⁸ as chamadas leituras *microfilosóficas* ocuparam no século XX de modo quase exclusivo o lugar das reflexões, rompendo com o equilíbrio das análises transversais, do *micro* ao *macro*. Assim, estabeleceu-se uma filosofia fragmentária que não cumpre seu papel originário de dar sentido à vida humana, o que nos faz pretender realizar em caminho contrário, assim como o filósofo catalão Gonçal Mayos, “los análisis de conceptos que, más allá de que los haya elaborado tal o cual filósofo concreto, manifiestan las mentalidades o cosmovisiones de amplias capas de la población y durante considerables períodos temporales.”³⁹ Buscaremos seguir o exemplo da *macrofilosofia*, esta em essência transversal e interdisciplinar, a qual se ocupa sobretudo de conhecer conceitos e questões que preocuparam o conjunto da sociedade em diferentes épocas, “yendo más allá de las aportaciones más personales que algunos filósofos hayan llevado a cabo, por valiosas que sean en sí mismas.”⁴⁰

Enfim, em consonância aos objetivos do *Critical Legal Studies*⁴¹, pretendemos atender ao chamado de Roberto Mangabeira Unger para a rebeldia intelectual,⁴² que possa romper com o colonialismo mental, superando as falsas necessidades acadêmicas e propondo novos caminhos e soluções — à revelia da “ditadura de falta de alternativas”⁴³

³⁸ “A relação da ciência especulativa [filosofia] com as outras ciências só existe enquanto a ciência especulativa não deixa, como de lado, o conteúdo empírico das outras, mas o reconhece e utiliza; e igualmente reconhece o universal dessas ciências – as leis, os gêneros, etc. – e o utiliza para seu próprio conteúdo; mas também, além disso, nessas categorias introduz, e faz valer outras.” HEGEL, G. W. F. *Enciclopédia das Ciências Filosóficas*; em compêndio (1830). 3 v. Trad. Paulo Meneses e José Machado. São Paulo: Loyola, 1995- 7, V I – A Ciência da Lógica, p. 49.

³⁹ MAYOS, Gonçal. *Macrofilosofia de la Modernidad*. Rota: dLibro, 2012, p. 10.

⁴⁰ *Idem*.

⁴¹ “O objetivo próximo compartilhado daqueles que organizaram o movimento era atacar esse consenso em um tempo em que eles o entendiam vulnerável. Estavam divididos na extensão de sua oposição à elaboração racional do direito no vocabulário de políticas e princípios, assim como às bases políticas e econômicas a que essa prática servia. Discordavam ainda mais sobre as alternativas metodológicas e políticas positivas que haveriam de substituir esse consenso. Fizeram uso de um artifício comum entre agitadores e subversivos: fingiram que o movimento já existia, o melhor possível para levá-lo a existir.” UNGER, Roberto Mangabeira. *O movimento de estudos críticos do direito: outro tempo, tarefa maior*. Trad. Lucas Fucci Amato. Belo Horizonte: Letramento: Casa do Direito, 2017, p. 48. Para uma inspirada expressão desse movimento: ALMEIDA, Philippe Oliveira de. *Crítica da razão antiutópica*. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

⁴² Esse chamado é explícito em UNGER, Roberto Mangabeira. *Imaginação institucional: a vanguarda rebelde do pensamento brasileiro*. *Revista de Ciências do Estado*, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 1–17, 2021.

⁴³ “Seu mando consistiu na perpetuação de uma série muito restrita de opções institucionais para ordenar diferentes partes da sociedade: as relações entre firmas, trabalhadores e governos e a organização da produção e da troca; os arranjos da política democrática; a sociedade civil fora do mercado e do estado; a família e a criança. Em cada um desses domínios, parecia haver apenas poucas formas de organização factíveis. A inovação residual frequentemente importava uma tentativa de combinar essas variantes

— para os problemas da sociedade contemporânea. Este trabalho se coloca, por meio de seu autor que se quer agente possível,⁴⁴ como uma das propostas para se recuperar e atualizar a tarefa maior do direito, que parece ter sido assumida pelas ciências do Estado: repensar as instituições para estabelecer uma democracia de alta energia.

institucionais familiares em proporções cambiantes.” UNGER, *O movimento de estudos críticos do direito*, p. 38-39.

⁴⁴ O agente possível é aquele que, embora responsável pela tarefa, não é formado para cumpri-la – afinal, os agentes são formados para que reproduzam a lógica vigente do sistema, e não para que o subvertam. Assim, é a ele, e não a um “agente próprio” para a tarefa — por definição inexistente — que cabe essa mobilização de *reimaginação* institucional e potencialização do vigor nacional. Esta ideia se encontra em UNGER, *Imaginação institucional*, *cit.*

A afirmação da educação jurídica no Brasil independente: entre o bacharel e o bacharelismo humanista

“Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual.”

WERNER JAEGER, *Paidéia*.⁴⁵

A educação, por ocupar o lugar de destaque dentro da história humana, torna-se necessariamente a dimensão com que Werner Jaeger introduz seu tratado sobre a formação do Homem grego, isto é, sobre a origem fundante da própria civilização ocidental. Para o autor, uma educação consciente tem a capacidade de alterar, inclusive, as características físicas do Homem ao elevá-lo a um nível superior. Assim, por pertencer essencialmente à comunidade e não ser limitada a indivíduos, a educação participa “na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e [em seu] desenvolvimento espiritual”;⁴⁶ tal característica não foi diferente ao povo brasileiro.

No momento em que a cultura brasileira conquistou a força suficiente para tornar-se independente do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, ela atingiu a um certo grau de desenvolvimento que permitiu o mais novo Império do Brasil se inclinar efetivamente para a educação. Não por acaso, diferentemente do que ocorreu com as colônias espanholas, Portugal nunca permitiu o surgimento de universidades em terras brasileiras durante a ocupação.

Confluem duas visões sobre essa condição da colônia brasileira, a primeira, mais recorrente na historiografia, justifica no sentido de que a Metrópole, visando a manutenção de poder, não poderia abrir mão de educar as elites políticas brasileiras em gestação e, por isso, “foi política sistemática do governo português nunca permitir a instalação de estabelecimentos de ensino superior nas colônias.”⁴⁷ Pode-se dizer, em consonância com

⁴⁵ JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013, p. 1.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 2.

⁴⁷ Cf. CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020, p. 69. Mais: “A política espanhola de criar universidades nas colônias permitiu a formação de elites locais e impediu o efeito unificador produzido por Coimbra. Além disso, o conteúdo da formação nas universidades coloniais era fortemente religioso em contraste com a formação mais jurídica de Coimbra.” Cf. *Ibidem*, p. 39.

Jaeger, que a *comunidade humana portuguesa* buscava conservar e transmitir suas peculiaridades àqueles dominados. Por outro lado, Júlio Cezar Faria⁴⁸ procura explicar a falta de universidades na América portuguesa através de outros argumentos, dos quais o mais consistente se trata da diferença entre os recursos docentes da Espanha e de Portugal. Aquela nação contava já no século XVI com oito universidades de renome, no entanto, este último país dispunha de apenas uma, a saber, a de Coimbra. O que se soma ao fato de que a população espanhola chegava a ser seis vezes maior do que a portuguesa, em consequência, a Espanha detinha uma comunidade letrada disponível para que fosse possível transferir recursos docentes às colônias sem prejudicar o ensino das suas próprias universidades, diferentemente de Portugal. Na mesma direção de Faria, Luiz Antônio Cunha adiciona a seguinte reflexão sobre esse drama colonial brasileiro: “não seriam muitas das universidades hispano-americanas equivalentes aos colégios jesuítas da Bahia, do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Olinda, do Maranhão, do Pará? Equivalentes aos seminários de Mariana e Olinda e nunca *chamados* de universidades?”⁴⁹

Ora, para nós, mesmo havendo um ensino superior fruto dos colégios jesuítas, ainda com possíveis semelhanças, não se confundem com universidades por não serem uma construção educacional autônoma que assegure o ensino superior de uma comunidade efetiva e abertamente interessada na continuidade de formação, inclusive, ao nomear esse ambiente de universidade.⁵⁰ O relevante é notar que há uma distinção profunda no simbolismo da política educacional da América portuguesa e da espanhola, pois esta, ainda se assemelhando materialmente, se diferencia na construção formal que molda seus projetos civilizacionais. Portugal, com suas limitações características, se beneficiou estrategicamente da falta de universidades na colônia brasileira, pois, sem elas, a elite política educada em suas terras poderia ter a *homogenia ideológica* capaz de manter a unidade da colônia.⁵¹

⁴⁸ FARIA, Júlio Cezar de. *Da fundação das universidades ao ensino na Colônia*. Rio de Janeiro: Imprensa nacional, 1952, cap. 18. *Apud* CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007, p. 16-17.

⁴⁹ CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007, p. 17.

⁵⁰ Sobre a história e definição das universidades: *Cf.* CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. *História das universidades*. Trad. Elcio Fernandes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

⁵¹ Para essa unidade não se pode olvidar do importante papel ocupado pela Companhia de Jesus e seu ensino evangelizador na história brasileira. No entanto, por razões de limitação metodológica partiremos diretamente da educação jurídica em ebulição no Brasil e, em consequência, lembraremos dos jesuítas apenas oportunamente.

A nação que emergia simbolicamente em 1822⁵² rapidamente se preocupa em capacitar suas próprias elites e, com isso, *conservar e transmitir as peculiaridades da brasilidade*: a comunidade brasileira apenas ganha nacionalidade efetiva com a Constituinte Imperial de 1824⁵³ que se preocupa em educar seu povo⁵⁴ — quiçá, este se trata do momento *real* da fundação do Brasil. À época, o curso responsável por formar as elites nacionais que iriam dirigir aquela nascente máquina estatal era o Bacharelado em direito, que por determinação do Imperador D. Pedro I foi inicialmente estabelecido em duas escolas jurídicas, as quais serão objeto de nossas reflexões posteriores.

De fato, havia, durante a Assembléia Constituinte e posteriormente em 1826 na Assembléia Legislativa, o interesse de que o Império contasse com universidades, isto é, um *locus* de intenso diálogo das diversas áreas do saber, no entanto, a educação jurídica era urgente e primordial para a afirmação da brasilidade, ou seja, para a construção de uma identidade nacional, que não mais deveria precisar cruzar o Atlântico para acessar o conhecimento das atividades de burocracia do Estado.

Eis o momento, com suas tamanhas contradições, que se constitui hegelianamente como a afirmação do *Universal abstrato* na dialética da educação jurídica do Brasil. Esta, todavia, limitada pela falta de professores capacitados, inexistência de uma estrutura física própria para as aulas e desacordos no conteúdo das cadeiras curriculares, embora com uma capacidade de formação humanista extraensino expressiva. Aquela educação já tinha dentro de si a pretensão transformadora da Constituinte Imperial: construir o Estado do Brasil. Este objetivo seria cumprido apenas pela capacitação de uma elite diretora e,

⁵² Há interpretações que enxergam a importância simbólica do período entre 1815 e 1822 como momento do *Brasil Metrôpole* condição de grande abstração, mas com importância simbólica: “Entre 1815, data que encerra a História do Brasil Colônia e inicia a brevíssima *História do Brasil Metrôpole* e 1822, data que encerra a História do Brasil Metrôpole e inicia a História do Brasil Império, o *status* de Estado de que o Brasil dispunha era de tal abstração, era tamanhamente formal e sem nenhuma materialidade, que o recente bicentenário da elevação do Brasil a Metrôpole não foi sequer objeto de comemorações no país — ou mesmo de gestos de assunção de responsabilidade histórica perante as nações africanas, asiáticas e da Oceania que foram colônias do Brasil durante aqueles fugazes sete anos.” HORTA, *Dialética do Poder Moderador*, p. 84.

⁵³ O verdadeiro autor da primeira e mais longa Constituição do Brasil foi o Marquês de Caravelas, possibilitou a instalação do parlamentarismo e do Poder Moderador, sobre o pensamento político desse grande constitucionalista: LYNCH, Christian Edward Cyril. *Monarquia sem despotismo e liberdade sem anarquia: o pensamento político do Marquês de Caravelas (1821-1836)*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

⁵⁴ Sobre a educação na Constituição de 1824: “Refletindo por certo um país que facilmente se imporia como Império de prestígio e pólo cultural, a Carta de 1824 traduzia de modo deveras interessante os sonhos jurídico-constitucionais das elites políticas de então, que o Imperador logrou interpretar. Por isso pode orgulhar-se o Brasil: o mais clássico dos princípios constitucionais reconhecidos em matéria educacional é, precisamente, o princípio da gratuidade de ensino.” HORTA, *Direito Constitucional da Educação*, *cit.*, p. 43.

consequentemente, detentora dos saberes necessários para gerir a máquina pública, não os exclusivamente jurídicos e normativos, mas também os econômicos, diplomáticos e, especialmente, políticos.⁵⁵

De Coimbra ao Ipiranga

Para compreender a formação da educação jurídica brasileira é preciso primeiramente partir da Universidade de Coimbra (1290), a mais antiga de Portugal e, por isso, a primeira formadora de quadros provindos da colônia brasileira. Ora, estabelecida a ocupação portuguesa no Brasil, os filhos dos colonos mais ricos⁵⁶ precisariam de um lugar para se formar, e como não há oferta na própria Colônia era necessário buscar a educação na Metrópole. Essa característica da América portuguesa possibilitou a gestação de uma homogeneidade ideológica, pois os jovens que se formavam *juntos* em Coimbra viriam a ser a elite política que detinha o poder, inclusive, para fazer a independência. Apesar da diferença de idade entre os estudantes — e futuros homens públicos —, eles passavam por um aprendizado similar nos conteúdos filosóficos e viviam a mesma realidade no estrangeiro durante sua educação jurídica coimbrã.

A implicação da grande influência da Universidade de Coimbra pode ser percebida na aristocracia portuguesa, que apresentou um diferencial em comparação, por exemplo, à inglesa, cuja atividade na burocracia do Estado era quase um serviço litúrgico, uma vez que detinha alta renda de suas terras. Ao contrário, como mostra José Murilo de Carvalho, a nobreza de Portugal

dependia cada vez mais do emprego para a sobrevivência, donde sua dependência do Estado e seu crescente caráter parasitário. Além disso, no serviço público, **ela [a aristocracia] teve que dividir empregos e influência com a nobreza de toga composta principalmente de legistas**. A presença marcante dos legistas na formação de quase todos os Estados modernos foi ainda mais acentuada em Portugal, onde as Cortes de Coimbra já tinham proposto em 1385 que eles fossem representados junto com a nobreza, o clero e o povo. Nesse mesmo século tornou-se obrigatória a nomeação de legistas para os postos mais altos da burocracia.⁵⁷

⁵⁵ Joaquim Nabuco chega a afirmar, sobre o seu pai José Thomaz Nabuco de Araújo, que “já então [na década de 1830] as faculdades de direito eram antessalas da Camara”. NABUCO, Joaquim. *Um estadista do Império*: Nabuco de Araújo: sua vida, suas opiniões, sua época, por seu filho Joaquim Nabuco (Tomo 1). Rio de Janeiro: H. Garnier, 1897, p. 17.

⁵⁶ Ainda assim, era comum que a Metrópole pagasse o estudo de certos colonos, através de bolsas providas por concursos e outros meios. Cf. CUNHA, *A universidade temporã*, cit., p. 21.

⁵⁷ CARVALHO, *A construção da ordem*, cit., p. 31. [grifos nossos] Sentimos aqui o que seria a gênese da exclusividade da graduação em direito para diversos concursos de cargos públicos do Brasil contemporâneo.

Dessa forma, a presença de juristas e magistrados na política e na administração portuguesa — e posteriormente brasileira — foi uma característica de grande relevância; formou-se por meio do ensino em direito na Universidade de Coimbra uma “elite sistematicamente treinada”.⁵⁸ A educação jurídica dessa universidade sofreu inicialmente grande influência da tradição romanista de Bolonha, permitindo a formação de uma classe preparada para assessorar a luta daqueles monarcas responsáveis pela criação dos Estados modernos, pois o “direito romano era particularmente adequado para justificar as pretensões de supremacia dos reis. Tratava-se de um direito positivo cuja fonte era a vontade do príncipe e não o poder da Igreja ou o consentimento dos barões.”⁵⁹

Nesse contexto, o marco de maior importância para a educação jurídica colonial é a reforma pombalina, consequência de uma série de medidas que visavam “criar condições para que ocorresse em Portugal a industrialização que se processava na Inglaterra, de modo que se pudesse dispor dos requisitos econômicos para a quebra da situação de subordinação.”⁶⁰ Em 1750, a nomeação para o cargo de ministro do rei português de quem viria a ser Marquês de Pombal, o controverso Sebastião José de Carvalho e Mello, iniciou uma perseguição à Companhia de Jesus presente na Universidade de Coimbra, que devido a esse predomínio jesuíta se isolou das transformações pelas quais passava o continente europeu após o Renascimento, como por exemplo o aumento dos estudos científicos e a proliferação do método experimental, frutos de um contexto incipientemente ilustrado. A reverberação da revolução pombalina como abertura de horizontes para um novo processo civilizatório de Portugal chegou ao ensino do direito:

Quanto aos estudos jurídicos, a reforma pombalina representa sobretudo a ênfase que se procurou a dar ao estudo do direito pátrio, abandonando o direito romano, e a introdução da “lei da boa razão” e dos princípios racionalistas na interpretação das normas jurídicas. No que tange ao método, os Estatutos preconizavam o denominado método “sintético, demonstrativo, compendário”, que se contrapunha ao método tradicional, que era o escolástico. O método sintético consistia, segundo a linguagem dos Estatutos, em dar, primeiro que tudo, as definições e divisões das matérias, passando-se logo aos primeiros princípios e preceitos mais simples, dos quais se procederia para as conclusões particulares e complicadas. O método demonstrativo (natural e científico) consistia em dispor as matérias por tal modo que se não passasse de umas proposições para as outras sem que as precedentes se houvessem provado com a maior evidência. Finalmente, o direito deveria ser ensinado por compêndios

⁵⁸ *Idem.*

⁵⁹ CARVALHO, *A construção da ordem, cit.*, p. 32.

⁶⁰ CUNHA, *A universidade temporã, cit.*, p. 40.

breves, claros e bem ordenados, nos quais apenas se contivesse a substância das doutrinas e regras e exceções principais e de maior uso, fazendo avultar os princípios na sua conexão e dando predomínio à didática sobre a polêmica (método compendário).⁶¹

Essas elites burocráticas, diferentemente das demais, conseguiam a união de classes econômicas distintas pois sua educação jurídica coimbrã, seu treinamento, sua socialização e sua carreira características permitiam a coesão de visões de mundo ora separadas pelo nascimento. O curso de direito em Portugal era um meio de acesso daquele seletivo “clube” formado pelo que viria a ser a elite dirigente imperial. Como nos esclarece Carvalho:

A homogeneidade ideológica e o treinamento foram características marcantes da elite portuguesa, criatura e criadora do Estado absolutista. Uma das políticas dessa elite foi reproduzir na colônia uma outra elite feita à sua imagem e semelhança. A elite brasileira, sobretudo na primeira metade do século XIX, teve treinamento em Coimbra, concentrado na formação jurídica, e tornou-se, em sua grande maioria, parte do funcionalismo público, sobretudo da magistratura e do Exército. Essa transposição de um grupo dirigente teve talvez maior importância que a transposição da própria Corte portuguesa e foi fenômeno único na América.⁶²

Não foi pequena a mudança na ex-colônia causada pela vinda da Corte portuguesa para o Brasil em 1808, tampouco as implicações daquela elite nesse processo podem ser ignoradas. Há quem diga de modo pejorativo sobre a “fuga” do rei D. João IV para as terras brasileiras, mas o monarca respondeu estrategicamente à realidade imposta, em que Napoleão, imperador da França e dirigente de um sistema de alianças entre países europeus, por não conseguir derrotar a marinha inglesa, impôs à Inglaterra um bloqueio comercial com o velho continente, pois essa era dependente da importação de manufaturados. Além disso, por ser aliado político do Império britânico, Portugal contava com a pressão da própria frota inglesa na foz do Tejo, com capacidade tanto para defender quanto para bombardear a capital de Lisboa. Sob influências diplomáticas do ministro plenipotenciário inglês, Lorde Stragford, o príncipe regente João toma a decisão de transferir a sede do reino para o Brasil, com segurança garantida pela frota britânica por meio, inclusive, de um acordo secreto assinado em 1807, que em contrapartida cedia a Ilha da Madeira para instalação de uma base militar, além do uso dos portos brasileiros por navios mercantes britânicos.⁶³

⁶¹ VENANCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 6.

⁶² *Ibidem*, p. 37.

⁶³ Cf. CUNHA, *A universidade temporã, cit.*, p. 66.

Ora, não poderia ser uma “fuga improvisada” a organização da frota de 36 navios portugueses, escoltados pela famosa marinha inglesa. Na verdade, o que se transportava pelo Atlântico era um aparelho burocrático — material e espiritual — de um Estado-nação, situação inédita que estabeleceu os alicerces do único Império ao sul:

A bordo da frota estavam os elementos essenciais de um Estado soberano: o pessoal das hierarquias civil, religiosa e militar; membros da alta sociedade, das profissões liberais e do mundo dos negócios; o acervo administrativo do governo. Toda a máquina do Estado, sem faltar nada, estava sendo transportada para um novo local no ultramar, onde deitaria raízes e prosseguiria em sua rotina.⁶⁴

Esse era o aparelho que não regressou junto com o D. João VI em 1821, e do qual o Estado posteriormente independente dispunha. Como interpretado a partir da visão de João Paulo Pimenta, foram três aspectos que possibilitaram a independência: o primeiro se trata da mudança causada no imaginário mundial pela Era das Revoluções,⁶⁵ pois ainda que nenhum desses movimentos revolucionários ocorridos a partir do final do século XVIII ofereceu matriz perfeita para os demais, eles estabeleceram padrões de aprendizado e influência que foram construindo uma experiência comum, algo como um *espírito de experiência revolucionária da Modernidade*.⁶⁶ Foi esse espírito que iniciou uma alteração nas ideias a serem debatidas naquele Brasil, que logo poderia querer lutar pela independência, somado aos exemplos e lições dados pela desagregação do império espanhol. A segunda característica se trata da Revolução Liberal do Porto, que exigiu o retorno da Corte para Lisboa, a reunião da assembleia de representantes da nação portuguesa (Cortes de Lisboa) e a elaboração de uma nova constituição liberal, aliás, o levante contou com o *Manifesto aos portugueses*, que tratava a vinda da Corte ao Brasil como um “dia fatal” por iniciar uma série de crises para Portugal.⁶⁷ Esse movimento de 24 de agosto de 1820 pressionou a monarquia em solo em brasileiro a retornar para seu território de origem, o que somado à participação insatisfatória dos principais representantes brasileiros⁶⁸ nas Cortes que aprovaram a — já

⁶⁴ MANCHESTER, Alan K. A transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro. In: KEITH, Henry H; EDWARDS, S. F. (Orgs.). *Conflito e continuidade na sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970, p. 186. *Apud* CUNHA, *A universidade temporã, cit.*, p. 67.

⁶⁵ O termo é do historiador consagrado Eric Hobsbawm: *Cf.* HOBBSAWM, Eric J. *A Era das revoluções: Europa 1789-1848*. Trad. Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Temi, 1977.

⁶⁶ PIMENTA, João Paulo. *Independência do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2022, p. 32.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 79-80.

⁶⁸ Sete combativos representantes de São Paulo e da Bahia abandonaram as sessões das Cortes e divulgaram um manifesto contrário ao que foi decidido, além de retornar clandestinamente para o Brasil, dentre eles, Cipriano Barata, Francisco Agostinho Gomes, Antônio Carlos de Andrada e Diogo Feijó. *Ibidem*, p. 90.

obsoleta para o Brasil — Constituição para todo o Reino Unido, em 23 de setembro de 1821, deu possibilidade para eclodir a vontade separatista do Reino do Brasil. O terceiro, e talvez mais importante, aspecto foi o decreto de liberdade de imprensa, lavrado em 21 de setembro de 1820, mais bem acabado por outro em 13 de outubro, e reconhecido no Rio de Janeiro, por D. João VI, em 2 de março de 1821, que permitiu a circulação de impressos portugueses fora de Portugal e suspendeu a censura sobre a imprensa. Isso causou um relevante aumento nos periódicos disponíveis, além da crescente oferta de publicações que alargavam os debates políticos sobre acontecimentos de todo o mundo. O acesso ao conhecimento politizou uma importante faixa da população e contribuiu para a criação de condições para o surgimento de um projeto de independência do Brasil.⁶⁹

O país se tornou independente por *escolha política* de um grupo que ansiava por estabelecer um grande Império ao sul, educado nos saberes jurídicos de Coimbra, como por exemplo o Patriarca da Independência José Bonifácio de Andrada e Silva.⁷⁰ Seguimos a tese levantada por José Murilo de Carvalho para explicar a forma com que foi feita a Independência do Brasil:

Parte-se da idéia de que a decisão de fazer a independência com a monarquia representativa, de manter unida a ex-colônia, de evitar o predomínio militar, de centralizar as rendas públicas, **foi uma opção política entre outras possíveis na época**. Se em alguns pontos não havia muita liberdade de escolha, como na questão da escravidão ou do livre-comércio, esses constrangimentos não determinavam os formatos políticos nem garantiam o êxito ou fracasso na organização do poder, isto é, não havia nada de necessário em relação a várias decisões políticas importantes que foram tomadas, embora algumas pudessem ser mais viáveis do que outras. Sendo decisões políticas, escolhas entre alternativas, elas sugerem que se busque possível explicação no estudo daqueles que as tomaram, isto é, na elite política.⁷¹

A independência viria com ou sem monarquia, mas esta se manteve devido à necessidade de manutenção da unidade nacional constituída por uma unidade cultural

⁶⁹ *Ibidem*, p. 81-83.

⁷⁰ Sobre este grande estadista fundador do Império: “Foi nessa universidade [de Coimbra], reformada pela paixão renovadora do Marquês de Pombal, tipo completo de déspota ‘iluminado’, que José Bonifácio fez os seus estudos superiores. Certo, de sua terra longínqua, já pressentira que os tempos iam mudar, que novas fórmulas de convivência humana em breve se imporiam, em consequência de um processo inelutável de evolução social.” Cf. SOUZA, Otávio Tarquínio de. *José Bonifácio*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 61.

⁷¹ CARVALHO, *A construção da ordem, cit.*, p. 19-20. [grifos nossos] É interessante a tratativa dada ao fenômeno do atraso abolicionista brasileiro, pois, bem como a própria independência, abolir a escravidão era uma escolha política dentre outras muitas, e, na visão dos conhecidos inimigos da escravidão, como José Bonifácio, seria necessário, momentaneamente, abrir mão da luta abolicionista para que a luta independentista conseguisse ter viabilidade política.

daquele grupo de juristas articuladores do projeto independentista. Sob o contexto exposto foi que há 200 anos, uma nova nação emergiu, a qual, sob pena de não sobreviver, precisava se estabelecer politicamente e gerir seu aparato burocrático.

A gênese das escolas do Largo de São Francisco e de Olinda

O mineiro Luiz Antônio Cunha, em consonância com diversos outros autores como Gilberto Freyre e Alberto Venancio Filho,⁷² recupera uma relação elucidativa para compreender o papel dos bacharéis em direito no Império do Brasil. Como bem lembrado pelos autores, durante dois mil anos, os imperadores, reis e chefes políticos locais da China contavam na sua administração com um corpo de funcionários provido, preferencialmente, da nobreza feudal. Para chegar a integrar esse grupo, o candidato passava por uma longa e complexa formação literária, para posteriormente se submeter a exames que o classificavam para cargos de diferentes níveis e que seguiam carreira. Ainda antes da nomeação para algum posto, os aprovados já tinham direito a rendas pagas pelo Estado, esses formados ficavam à disposição das necessidades administrativas dos governantes e eram incluídos em um sistema de educação para a manutenção de um grande projeto civilizatório. A esse funcionário dava-se o nome de *mandarim*, e seu mecanismo de recrutamento, formação e promoção através de exames públicos chamava-se *mandarinato*.⁷³

Como intentaremos mostrar, para nós, o mandarim brasileiro é o bacharel em direito, cuja formação foi pauta essencial do Império do Brasil, de sua Assembléia Constituinte e, posteriormente, de sua Assembléia Legislativa. O *bacharelismo* é o mecanismo de recrutamento, treinamento, formação e inclusão em uma elite política desse jurista — agora sim — brasileiro, responsável por forjar uma ideologia humanista de identidade nacional capaz de justificar a permanência dos sistemas social, econômico e político daquela nação que alvorava no horizonte.

As escolas superiores, principalmente as de direito, nas quais estavam matriculados, ao fim do império, mais da metade dos alunos, desempenhavam papel central no recrutamento e na formação dos “mandarins”. Nas academias, principalmente na de São Paulo e na de Olinda, os jovens oriundos das classes dominantes (filhos dos proprietários de terras e de escravos, e dos comerciantes) desligavam-se dos padrões culturais provincianos, formando-se segundo uma perspectiva nacional-imperial. Ao mesmo tempo, dava-se, informalmente, a integração dos futuros “mandarins”, com repercussões nas alianças que faziam

⁷² FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano*. São Paulo: Global, 2004, p. 722. VENANCIO FILHO, *Das arcadas ao bacharelismo, cit.*, p. 274.

⁷³ CUNHA, *A universidade temporã, cit.*, p. 71-72.

durante a carreira. Formado, o mandarim começava sua carreira nomeado para um cargo público ou integrando as listas de candidatos aos mandatos parlamentares, havendo passagens frequentes entre a administração, o parlamento e a justiça. A nomeação pelo imperador para cargos burocráticos fora de seu município ou de sua província natal era, em geral, o primeiro degrau da carreira. Podia ser juiz de direito, promotor público, delegado de polícia, secretário ou diretor central. A partir daí, sua promoção, implicando transferência para localidades mais prestigiadas e cargos mais altos, dependia sempre do reconhecimento dos chefes, do talento no desempenho do cargo e da lealdade. Os cargos mais elevados em âmbito provincial (o mais elevado era o de presidente da província) serviam de trampolim para mandatos parlamentares.⁷⁴

Foi uma pequena elite formada em Coimbra responsável pela criação dos cursos jurídicos no Brasil, um dos destacados membros dessa elite foi José Feliciano Fernandes Pinheiro, autor de um projeto de lei, já em 14 de junho de 1823, que propunha criar uma universidade em São Paulo.⁷⁵ Essa primeira proposição transformou-se por meio da Comissão de Instrução Pública no incipiente texto:

- 1º) Haverão [sic] duas Universidades, uma na cidade de São Paulo e outra na de Olinda, nas quais ensinarão todas as ciências e belas letras;
- 2º) Estatutos próprios regularão o número e ordenado dos professores, a ordem e arranjo dos estudos;
- 3º) Em tempo competente se designarão os fundos precisos a ambos os estabelecimentos;
- 4º) Entretanto haverá desde já um curso jurídico na cidade de São Paulo, para o qual o Governo convocará mestres idôneos, os quais se governarão provisoriamente pelos Estatutos da Universidade de Coimbra, com aquelas alterações e mudanças que eles julgarem adequadas às circunstâncias e luzes do século.⁷⁶

A partir daí foram intensos os debates a respeito da localização das primeiras escolas jurídicas do Império, assunto tão inflamado que quase fez o projeto não ser aprovado. Cada deputado, representante de uma província, reivindicava a superioridade, seja da situação geográfica, topográfica, climática, de salubridade, do custo de vida, de sua região de origem. Cabe aqui relatar como a província de Minas Gerais se entusiasmou com a ideia de sediar uma universidade, causando até mesmo um episódio pitoresco, mas representativo da mineiridade, elucida Venancio Filho:

E na província de Minas o entusiasmo pela idéia foi tão grande que várias câmaras municipais se dirigiram à Assembléia, como a de Queluz, São João Del Rei,

⁷⁴ *Ibidem*, p. 72.

⁷⁵ VENANCIO FILHO, *Das arcadas ao bacharelismo*, cit., p. 15.

⁷⁶ VALLADÃO, Alfredo. *A Criação dos Cursos Jurídicos no Brasil*. Rio de Janeiro: Tipografia Leuzinger, 1927, p. 7. *Apud* VENANCIO FILHO, *Das arcadas ao bacharelismo*, cit., p. 16.

Barbacena, Caeté, Tamanduá, Pitangui, Sabará, Campanha da Princesa e Vale do Príncipe, sendo aberta ainda uma subscrição para a fundação da Universidade.⁷⁷

Sobre a localização, o mais relevante de se notar nas posições dos deputados foi a reprovação de se estabelecer uma universidade e, em consequência, um curso de direito na Corte, como bem representado pelo deputado paulista Antônio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva: “Nada de inspeção do Governo em conhecimentos literários: sejam livres como o ar que se respira; e por isto não admito esta proposição; acho antes nisso um grande perigo.” E continua: “Eu sei como as coisas pegam: uma vez que os Srs. Professores se acostumam na Corte, daqui não saem por nenhum modo.”⁷⁸ Apesar das posições contrárias e coniventes com a intervenção do Governo, havia na maioria um interesse pela não interferência política — de resquícios lusitanos — na formação daquela elite que viria a dirigir o Brasil.

O projeto é aprovado pela Assembléia, finalmente, no sentido de estabelecer duas universidades no futuro, em São Paulo e em Olinda, e da criação imediata de cursos jurídicos nessas cidades. No entanto, a Assembléia Constituinte é dissolvida em 12 de novembro de 1823 devido a tumultos generalizados, antes da redação final daquela iniciativa, que, por isso, não segue adiante. Após esse íterim, o Ministro dos Negócios do Império, Estevão Ribeiro de Resende, assinou o decreto, rubricado pelo Imperador, de 9 de janeiro de 1825, que criava de maneira provisória um curso jurídico na Corte. Uma contradição com o que foi decidido na Assembléia, ainda que, paradoxalmente, os *considerandos* do decreto demonstravam certos avanços, como os “benefícios da educação e da instrução pública[,] o conhecimento do direito natural, público e das gentes, e das leis do Império, com o objetivo de obter para o país futuros magistrados...”⁷⁹ Apesar disso, esse curso tampouco vingou e não veio funcionar, mesmo assim, Visconde de Cachoeira redigiu seus estatutos, que viriam a ser utilizados pelas escolas do Largo de São Francisco e de Olinda.

Foi apenas na Assembléia Geral Legislativa de 1826 que o projeto educacional da constituinte foi retomado pela Câmara dos Deputados, da qual as duas personalidades

⁷⁷ VENANCIO FILHO, *Das arcadas ao bacharelismo*, cit., p. 18.

⁷⁸ VALLADÃO, Alfredo. *A Criação dos Cursos Jurídicos no Brasil*. Rio de Janeiro: Tipografia Leuzinger, 1927, p. 16. *Apud* VENANCIO FILHO, *Das arcadas ao bacharelismo*, cit., p. 18. Esse sentimento ressoa, talvez, ainda hoje, quando em uma parte considerável das universidades mais antigas de nossa federação a faculdade de direito seja afastada do campus principal, usualmente, pelo seu tamanho, mais afastado do centro; há claramente uma resistência dos lentes contemporâneos de se juntarem com as unidades mais afastadas.

⁷⁹ VENANCIO FILHO, *Das arcadas ao bacharelismo*, cit., p. 19.

responsáveis foram Teixeira de Gouveia e Bernardo de Vasconcelos, pelos quais foi-se, até mesmo, possível a previsão da criação de um curso de direito e ciências sociais no Rio de Janeiro, com um programa curricular que impressiona pela distribuição das cadeiras:

- 1) Direito natural e direito das gentes; 2) Direito pátrio civil e criminal, história de legislação nacional; 3) Filosofia jurídica ou princípios gerais de legislação; História das legislações antigas e seus efeitos políticos; 4) Instituições canônicas e história eclesiástica; 5) Direito público, estatística universal, geografia política; 6) Direito político ou análise das constituições dos diversos governos antigos e modernos; 7) Economia política; 8) História filosófica e política das nações ou discussão história de seus interesses recíprocos e suas negociações.⁸⁰

Essa incipiente proposta curricular espanta por já haver, ainda com limitações da época, o entendimento de que o jurista precisa de uma formação para além do legislações puras, era necessário, inclusive, o domínio dos saberes humanísticos de direito comparado, estudos estratégicos, história do direito, economia política e filosofia do direito, uma grade que também ensinasse doutrinas indispensáveis ao legislador e ao Homem de Estado — quiçá, um currículo mais adequado do que o contemporâneo. A metodologia do ensino também foi pauta das discussões, que se guiavam pela experiência dos deputados em Coimbra, alguns não queriam transplantar os vícios daquele método coimbrão fundamentalmente expositivo e alheio do resto do mundo científico.

O Projeto, modificado, após o término das discussões na Câmara, é enviado ao Senado no final do mês de agosto de 1926. Esse último órgão não prolongou amplamente o debate e terminou por aprovar, em 4 de julho de 1827, o Projeto da fundação de dois cursos de ciências jurídicas e sociais nas cidades de São Paulo e Olinda.

O Imperador Pedro I sancionou a Carta de Lei em 11 de agosto de 1927, fez-se assim o documento fundador da educação jurídica no Brasil, cujo texto inspira algumas reflexões, em primeiro lugar vejamos as cadeiras divididas durante cinco anos:

1º ANO

1ª Cadeira. Direito natural, publico, analyse de Constituição do Imperio, direito das gentes, e diplomacia.

2º ANO

1ª Cadeira. Continuação das materias do anno antecedente.

2ª Cadeira. Direito publico ecclesiastico.

3º ANO

1ª Cadeira. Direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito patrio criminal com a theoria do processo criminal.

4º ANO

1ª Cadeira. Continuação do direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito mercantil e maritimo.

⁸⁰ *Ibidem*, p. 20.

5º ANO

1ª Cadeira. Economia politica.

2ª Cadeira. Theoria e pratica do proceso adoptado pelas leis do Imperio.⁸¹

Chama atenção a diferença entre a grade aprovada e aquela primeira proposta de Teixeira de Gouveia e Bernardo de Vasconcelos, estes não conseguiram efetivar os grandes avanços imaginados, mas nem tudo foi perdido, pois já no primeiro ano a Diplomacia era conteúdo da Primeira Cadeira, que acumulava várias áreas e que pretendia ser dividida posteriormente, além disso, o Direito Mercantil e Marítimo do quarto ano poderia se aproximar das pretensões geopolíticas anteriores, enfim, manteve-se a Economia Política no último ano de curso.

Outra questão do texto de 11 de agosto de 1827 era seu artigo terceiro, que dizia:

Art. 3º — Os Lentes proprietarios vencerão o ordenado que tiverem os Desembargadores das Relações, e gozarão das mesmas honras. Poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro, findos vinte annos de serviços.⁸²

Ora, nota-se o prestígio social da condição de professor, que se diferenciavam entre proprietários e substitutos das cadeiras, o salário do ofício do ensino se igualava ao de Desembargador — algo impensável para o Brasil atual — além de nivelarem as honras entre os cargos.

Nesse sentido, percebe-se três outras questões, inicialmente a necessidade de aprovação dos compêndios a serem utilizados pelos Lentes⁸³ no ensino no artigo sétimo, esses compêndios precisariam de aprovação da Congregação, da Assembléia Geral e do Governo, ou seja, a liberdade de cátedra não estava presente. Em segundo lugar, os requisitos de matrícula no artigo oitavo:

Art. 8º — Os estudantes, que se quizerem matricular nos Cursos Juridicos, devem apresentar as certidão de idade, por que mostrem ter a quinze annos completos, e de aprovação da lingua franceza, grammatica latina, rhetorica philosophia racional e moral,e geometria.⁸⁴

Dessa forma, existia a exigência de uma formação prévia para a matrícula, que consequentemente demarcava um caminho de educação básica e fundamental antes da

⁸¹ BRASIL. *Lei de 11 de agosto de 1827*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1827.

⁸² *Idem*.

⁸³ Eram chamados assim por influência britânica, essa cultura utilizava o termo *lecturer* para designar aqueles que ensinavam seus alunos a partir da leitura de direta de textos em sala de aula, sem explicação e criticidade.

⁸⁴ BRASIL. *Lei de 11 de agosto de 1827*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1827.

superior para aqueles com condições de pagar a matrícula. Enfim, o último artigo que cabe reflexão é o décimo:

Art. 10º — Os estatutos do Visconde da Cachoeira ficarão regulando por ora naquillo em que forem applicaveis, e se não oppozerem á presente lei. A Congregação dos Lentes formará quanto antes uns estatutos completos, que serão submetidos á deliberação da Assembléa Geral.⁸⁵

Portanto, as novas escolas jurídicas seriam regidas pelos estatutos do Visconde da Cachoeira, escritos para aquele primeiro curso a ser constituído na Corte em 1825, cabendo à Congregação dos Lentes futuramente deliberar seus próprios estatutos e os submeterem para aprovação pela Assembléa Geral.

A afirmação da educação jurídica do Brasil tem suas possibilidades por esse documento, que refletia naquele momento a preocupação de que o conteúdo ensinado às elites em gestação fosse controlado pelo Poder Legislativo e pelo Governo, mas após a efetiva instauração dos Bacharelados em Olinda e em São Paulo, qual era o perfil dos candidatos ao *mandarinato brasileiro*? Quais ideias seguiam e como se formavam? De que forma se relacionavam? Cabe desvendar quem eram os bacharéis que formavam a elite política brasileira.

O bacharel e o bacharelismo

Apesar das faculdades de direito terem surgido durante o Primeiro Reinado, foi apenas com Pedro II que a nova mística do bacharel moço se sistematizou. Não poderia ser diferente, pois o jovem imperador não foi formado num sistema absolutista das Cortes, mas sim num país independente, tropical e com imensa vitalidade.⁸⁶ Gilberto Freyre

⁸⁵ *Idem.*

⁸⁶ “D. Pedro foi um Habsburgo perdido nos trópicos. Um homem de 1.90 m, louro, de penetrantes olhos azuis, barba espessa, prematuramente embranquecida, num país de pequena elite branca cercada de um mar de negros e mestiços. Órfão de mãe logo depois de completar um ano de idade, de pai, aos nove, virou órfão da nação. Dela recebeu, via tutores e mestres, uma educação rígida, propositalmente distinta da do pai. Seus educadores procuraram fazer dele um chefe de Estado perfeito, sem paixões, escravo das leis e do dever, quase uma máquina de governar. Passou a vida tentando ajustar-se a esse modelo de servidor público exemplar, exercendo com zelo um poder que o destino lhe pusera nas mãos. (...) Mas uma paixão mais forte [do que a pela condessa de Barral] evitou o dilaceramento interno, permitiu que os dois Pedros convivessem, embora sob tensão permanente. Foi a paixão pelo Brasil. Ela marcou a vida de d. Pedro II e de Pedro d’Alcântara, possibilitando que o homem que os abrigava se dedicasse integral e persistentemente à tarefa de governar o Brasil por meio século. Ele o fez com os valores de um republicano, com a minúcia de um burocrata e com a paixão de um patriota. Foi respeitado por quase todos, não foi amado por quase ninguém.” CARVALHO, José Murilo de. *D. Pedro II*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 9-10.

esclarece: “Porque ninguém foi mais bacharel nem mais doutor neste país que D. Pedro II. Nem menos indígena e mais europeu. Seu reinado foi o reinado dos bacharéis.”⁸⁷

Freyre em sua obra *Sobrados e Mucambos* traça o estilo de elementos sociais que viriam a ser valorizados por uma elite urbana em ascensão, que à primeira vista vivia em sobrados, eram novos estilos de vida que chegavam ao Brasil pela influência do estudo no exterior, “todos uns sofisticados, trazendo com o verdor brilhante dos vinte anos, as últimas ideias inglesas e as últimas modas francesas, vieram acentuar, nos pais e avós senhores de engenho, não só o desprestígio da idade patriarcal, por si só uma mística, como a sua inferioridade de matutões atrasados.”⁸⁸ Esses moços, segundo o autor, experimentaram em seu retorno ao território brasileiro uma difícil readaptação ao meio, à paisagem, à casa e à família, que não era constituída e nem mesmo agia de acordo com as ideias liberais aprendidas no velho continente. Eram aristocratas de toga e beca que voltaram da Europa “sonhando com Arcádias, para encontrarem campos para eles feios e tristes, a terra acinzentada pelas ‘queimadas’ e devastada pela mineração.”⁸⁹

A educação jurídica vivia sob uma contradição: os bacharéis formados “segundo a influência dos pensadores franceses ecléticos e espiritualistas, assim como dos idealistas alemães”⁹⁰, precisavam conviver com uma realidade de poderosos senhores de escravos e de terras.⁹¹ A escravidão, de fato, além de ser determinante para a essência do Brasil, também influenciou os rumos da educação jurídica, pois, como forma de se ascender à elite, igualava brancos, pretos, pardos e mulatos. Já nos primeiros anos do curso do Largo de São Francisco havia a presença de alunos negros, que sofriam preconceito racial pelos professores que se negavam a estender a mão para cumprimento.⁹² Durante o já trabalhado

⁸⁷ FREYRE, *Sobrados e Mucambos*, cit., p. 713.

⁸⁸ *Ibidem*, p. 713.

⁸⁹ *Ibidem*, p. 715.

⁹⁰ CUNHA, *A universidade temporã*, cit., p. 65.

⁹¹ Talvez em consonância a esse paradoxo, Roberto Schwarz, em um pequeno texto, exprime uma interpretação — de influências marxistas — de que no Brasil as ideias estão fora de lugar, pois as ideias liberais europeias que formavam a consciência dos cidadãos não condiziam com a realidade escravista brasileira: “Era inevitável, por exemplo, a presença entre nós do raciocínio econômico burguês — a prioridade do lucro, com seus corolários sociais — uma vez que dominava no comércio internacional, para onde a nossa economia era voltada. A prática permanente das transações escolava, neste sentido, quando menos uma pequena multidão. Além do que, havíamos feito a Independência há pouco, em nome de ideias francesas, inglesas e americanas, variadamente liberais, que assim faziam parte de nossa identidade nacional. Por outro lado, com igual fatalidade, este conjunto ideológico iria chocar-se contra a escravidão e seus defensores, e o que é mais, vier com eles.” SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas*: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. São Paulo: Editora 34, 2012, p. 13.

⁹² VENANCIO FILHO, *Das arcadas ao bacharelismo*, cit., p. 41.

processo de independência alguns dos partidários que pregavam ideias liberais, como o ouvidor Antônio Carlos, tinham horror à possibilidade de que o processo de afirmação da brasilidade acompanhasse uma revolução capaz de alterar as “desigualdades sociais causadas pela cor.”⁹³ No entanto, havia vozes com outra compreensão já em 1810, por exemplo a carta-testamento de Arruda Câmara, deixada para seu discípulo padre João Ribeiro, revela uma compreensão mais coerente sobre o problema brasileiro da relação entre as raças ao suplicar “Acabem com o atrazo da gente de cor”, e continua:

Isto deve cessar para que logo seja necessário se chamar aos logares publicos, haver homens para isto, porque jamais pode progredir o Brasil sem elles intervirem collectivamente em seu negocios; não se importem com essa acanhada e absurda aristocracia ‘cabundá’ que ha de sempre apresentar futeis obstaculos. Com monarchia ou sem ella, deve a gente de cor ter ingresso na prosperidade do Brasil.⁹⁴

Em 1845, em pleno funcionamento das faculdades de direito de São Paulo e de Olinda, esses mulatos faziam parte daquela nobreza que se avultava “envolvida nas suas sobrecasacas ou nas suas becas de seda preta”, vestes capazes de “aristocratizarem homens de cor, mulatos, ‘morenos’”⁹⁵ — esses eram os trajés do *mandarinato brasileiro*. Esses jovens eram abandonados aos próprios recursos e, muitas vezes, deviam a estabelecimentos da cidade, em sua maioria alfaiatarias, que produziam aquilo que os completava. A ascensão desse bacharel pobre se fez frequentemente pelo casamento com moças de famílias ricas, estas posteriormente arruinadas em consequência da extinção do tráfico negreiro e outras causas econômicas.

No cenário de crise do patriarcado da casa-grande⁹⁶ é que se alteia o sucesso do bacharel da cidade,⁹⁷ por vezes pobre e mulato, mas que saíra das Escolas jurídicas para fazer a Abolição e a República, em nome do pensamento liberal. Por isso, devemos nos lembrar que, ao falar de educação jurídica, estamos em um terreno de contradições e

⁹³ FREYRE, *Sobrados e Mucambos*, cit., p. 719.

⁹⁴ CÂMARA, Manuel de Arruda. Carta ao padre João Ribeiro Pessoa em 2 de outubro de 1810. In: COSTA, Francisco Augusto Pereira da. *Diccionario biographico de pernambucanos celebres*. Recife: Typographia universal, 1882, p. 641.

⁹⁵ FREYRE, *Sobrados e Mucambos*, cit., p. 722.

⁹⁶ Ainda com Gilberto Freyre: FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2006.

⁹⁷ Inspirado em Freyre, Luís Martins, numa pesquisa com tonalidades de psicanálise, recupera uma outra dualidade — para o autor, um *complexo* — na formação do bacharel: “O jovem liberal, abolicionista, republicano, urbanizado e romântico encontrara o seu opositor natural em seu próprio pai, conservador, escravocrata, monarquista, rural e imbuído de gostos clássicos.” MARTINS, Luís. *O patriarca e o bacharel*. São Paulo: Alameda, 2008, p. 105.

imperfeições, mas que, com suas características peculiares, pôde ser um exemplo da gênese do que Darcy Ribeiro chamava de Nova Roma.⁹⁸ Seguimos a partir da consciência do fato de que:

Mulatos que tendo se Bacharelado em Coimbra ou nas Academias do Império foram indivíduos que nunca se sentiram perfeitamente ajustados à sociedade da época: aos seus preconceitos de branquidade, mais suaves que noutros países, porém não de todo inofensivos.⁹⁹

Ora, o bacharel mulato, ao não se sentir ajustado, precisou tomar para si o controle da sociedade — ainda não tendo sido completamente sucedido até hoje —, a partir disso se esforçou pela criação de uma outra e mais adequada identidade coletiva, isto é, uma nova identidade étnico-nacional: a da brasilidade, que deve buscar nessas contradições constitutivas sua maior qualidade, a unidade na diferença.

Traçado o perfil do *mandarim brasileiro*,¹⁰⁰ cabe desvendar seu mecanismo constitutivo: o bacharelismo. Para isso, cabe regressar ao estudo de Sérgio Adorno, intitulado *Os aprendizes do poder*, que segue a tese corrente de que nunca houve ensino jurídico no Império, entretanto, o que existiu naquele momento foi uma vida acadêmica agitada e controvertida; em nossa visão o que houve de fato foi educação, não ensino dentro das salas de aula, mas

um ambiente extraensino, independente da relação didática estabelecida entre aluno e professor, que foi responsável pela profissionalização do bacharel. No mesmo sentido — e aqui parece repousar o “segredo” desse processo de formação intelectual e profissional —, insisti que as características da vida acadêmica constituíram o terreno que produziu um tipo de intelectual educado

⁹⁸ “Nós, brasileiros, nesse quadro, somos um povo em ser, impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi crime ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuamos nos fazendo. Essa massa de nativos oriundos da mestiçagem viveu por séculos sem consciência de si, afundada na *ninguendade*. Assim foi até se definir como uma nova identidade étnico-nacional, a de brasileiros. Um povo, até hoje, em ser, na dura busca de seu destino. Olhando-os, ouvindo-os, é fácil perceber que são, de fato, uma nova romanidade, uma romanidade tardia mas melhor, porque lavada em sangue índio e sangue negro.” RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Global, 2015, p. 331.

⁹⁹ FREYRE, *Sobrados e Mucambos*, cit., p. 728.

¹⁰⁰ Raymundo Faoro, liberal em demasia, também faz uma leitura de Brasil que inclui a presença desse grupo de jovens bacharéis: “O caminho da nobilitação passava pela escola, pelos casarões dos jesuítas, pela solene Coimbra, ou pelos acanhados edifícios de Olinda, São Paulo e Recife. O alvo seria o emprego e, por via dele, a carruagem do estamento burocrático, num processo de valorização social decorrente do prestígio do mundo político. Educação inútil para a agricultura, talvez nociva ao infundir ao titular o desdém pela enxada e pelas mãos sujas de terra, mas adequada ao cargo, chave do governo e da administração.” FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. São Paulo: Globo, 2012, p. 446-447.

preferentemente para a atividade política e disciplinado para reproduzir o modo pelo qual o liberalismo via, no século XIX, as relações sociais nessa sociedade.¹⁰¹

O bacharelismo, portanto, se fundamenta para além do ensino do direito e dos currículos disciplinares *per se*, esse mecanismo se ocupou em desenvolver um político profissional, capaz de uma consciência nacionalista fundada em bases ético-jurídicas de caráter liberal.

Tratou-se de um intelectual que se desenvolveu às expensas de uma vida acadêmica controvertida, agitada e heterogênea, construída nos interiores dos institutos e associações acadêmicas, que teve no jornalismo seu mais eficaz instrumento de luta e tornou viável a emergência de uma ética jurídica liberal, defensora das liberdades e da vigília permanente da sociedade. As academias de direito fomentaram um tipo de intelectual produtor de um saber sobre a nação, saber que se sobrepôs aos temas exclusivamente jurídicos e que avançou sobre outros objetos de saber.¹⁰²

Nesse sentido, para Sérgio Adorno, o bacharelismo liberal formou-se entre duas dimensões em tensão permanente: a academia real e academia formal. Reivindicamos baseados no relato a respeito das formalidades genealógicas o dever de expor as conexões reais da educação jurídica do Brasil. Assim, a profissionalização do bacharel ocorreu fora do contexto das relações didáticas estabelecidas entre o corpo docente e discente em salas de aula, pois aos Lentes cabiam “o autodidatismo, a ausência de discípulos e a inexpressiva produção de conhecimentos.”¹⁰³ Mais: necessariamente, os primeiros Lentes das escolas do Império eram formados por aquele ensino coimbrão, que precisou se metamorfosear em uma educação jurídica essencialmente brasileira de forte tendência humanista.

Percebe-se que a tradição jusnaturalista veio a predominar a orientação da atividade pedagógica as escolas de direito brasileiras, no entanto, esse jusnaturalismo não era ensinado através dos clássicos, mas por meio de “filósofos menores” ou intérpretes não autorizados. O aprendizado acontecia devido ao estudo solitário que “transformava o lente de direito em potencial autodidata e o bacharel em Homem voltado para a solução de questões práticas da vida política e social.”¹⁰⁴ Era comum como metodologia didática as aulas lidas (*lectures*), de uma técnica caracterizada pela eterna repetição de juriconsultos tradicionais,

¹⁰¹ ADORNO, Sérgio. *Os Aprendizagens do Poder: O Bacharelismo Liberal na Política Brasileira*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019, p. 30.

¹⁰² *Ibidem*, p. 91.

¹⁰³ *Ibidem*, p. 109.

¹⁰⁴ *Ibidem*, p. 118-119.

afastando conseqüentemente qualquer análise crítica dos fenômenos. Também era usual a ausência dos Lentes de suas cadeiras, pois muitos ocupavam cargos nos conselhos da coroa, o que prejudicava a assiduidade nas aulas, fazendo com que lentes substitutos ou de outras disciplinas regessem as classes órfãs.¹⁰⁵ Essa realidade imposta criou uma educação jurídica que formava profissionais para além dos jurisconsultos, como administradores, parlamentares, artistas, oradores, jornalistas, isto é, intelectuais das Humanidades que constituíam a elite cultural da nação.

A prática de conciliar tendências filosóficas antagônicas e de harmonizar ideias jurídicas de distintas filiações ontológicas e gnosiológicas minimizou os pressupostos críticos da atividade didático-pedagógica e, em contrapartida, fez sobressair seu lado reverso: uma formação puramente ornamental, nutrida, em parte, da exposição quase literal de doutrinadores do direito e de comentários dos códigos, sem nenhum efeito construtivo e modificador do comportamento.¹⁰⁶

Nesse contexto, a academia real se expressava, principalmente, no periodismo estudantil, pois a construção da imprensa acadêmica fomentava o aprendizado e o amplo estudo de diferentes conteúdos, mas especialmente da política:

A imprensa acadêmica constitui-se numa espécie de antessala da profissionalização da atividade política. Responsável pela formação publicista do recém-egresso da vida acadêmica, ela configurou-se *locus* privilegiado da deflagração de campanhas e de movimentos sociais, políticos, artísticos e culturais. Antes de tudo, **essa imprensa ensinou ao acadêmico como tomar partido, lutar e apaixonar-se por uma causa, adquirir responsabilidade moral por atos praticados**; enfim, esse jornalismo ensinou algo além do aprendizado de sala de aula: o princípio de que a política se faz em público e com a utilização desses dois instrumentos que são a palavra escrita e a falada.¹⁰⁷

Além disso, pelos Lentes estarem frequentemente envolvidos com a política nacional, esta não tardou para adentrar as relações internas das faculdades, criando um ambiente de atritos políticos, que aos poucos foram tomando forma partidária,¹⁰⁸ em

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 126. No mesmo sentido, Adorno mostra que há diferenças entre a natureza das academias de direito de Olinda e de São Paulo, “a primeira produziu doutrinadores vigorosos — as insuspeitas presenças de Tobias Barreto e de Sílvia Romero na cultura brasileira apoiam esse argumento —, o que não ocorreu com a segunda. A Academia de Direito de São Paulo teria propiciado, em contrapartida, uma safra também insuspeitável de ministros, conselheiros de Estado, deputados, senadores, presidentes de província, juizes de notoriedade nacional e, salvo raras exceções, doutrinadores jurídicos. (...) Personalidades que adquiriram prestígio na vida pública brasileira nada ou muito pouco produziram como doutrinadores ou jurisconsultos.” *Ibidem*, p. 141.

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 119.

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 186. [grifos nossos]

¹⁰⁸ Sobre a divisão partidária entre luzias e saquaremas durante o Império recomendamos fortemente: “‘Saquarema’ é a denominação dada aos conservadores do Império. ‘Luzia’ é o apelido dedicado aos liberais

consequência, proximamente à década de 1870 as vertentes do abolicionismo e do republicanismo já se afirmavam nos conflitos entre docentes e discentes.¹⁰⁹ Em outro sentido, existia, inclusive, uma atenção com a literatura, no sentido de que a produção de gêneros literários se tornou responsável por moldar os fundamentos morais da elite política em gestação.¹¹⁰ Ademais, nota-se o efeito ideológico causado pelo simbolismo das defesas de tese de doutorado, requisito obrigatório decretado em 7 de novembro de 1831 para preencher vagas de lente substituto, como era necessário uma titulação superior do que a de bacharel havia uma cerimônia institucional para os candidatos aprovados reconhecerem “sua filiação comum a uma comunidade que se arvorava quadro dirigente dos destinos intelectuais e políticos da sociedade.”¹¹¹

Afinal, o mecanismo de formação e treinamento do bacharel, isto é, o bacharelismo se reflete na criação das academias de direito, produtos da necessidade burocrática de um Estado nacional em emergência, por isso, a educação jurídica privilegiou a formação política e humanística em lugar de um ensino do direito estrito. Mais em São Paulo do que em Olinda, recrutou-se bacharéis para iniciar uma carreira em direção de ocupar os mais altos cargos do Legislativo, do Executivo e, evidentemente, mas em menor expressão, do Judiciário. Como buscamos demonstrar, a educação foi o elemento fundamental para um mecanismo político-ideológico de recrutamento de uma elite diretora dos negócios públicos, tornando-a homogênea e, portanto, mais forte do que as outras, fruto das relações construídas naquele ambiente extraensino, marcado pelo periodismo e pela atuação política. A educação jurídica manteve a unidade do território nacional e foi política de Estado, seja na forma de sua restrição na colônia ou na condição de imediatidade no Império, que se desenvolveu paradoxalmente sob teses liberais transmitidas pelas relações acadêmicas e difundida pelo jornalismo estudantil. Essa afirmação da educação jurídica — todavia abstrata — no Brasil, apesar de sofrer ataques após o advento do Estado Social de Direito,

da época. Chamavam-se assim por duas razões. Saquarema era o nome do município do Rio onde um dos líderes conservadores, o Visconde de Itaboraí, tinha uma fazenda. Ali o grupo se reunia com frequência. Luzia era uma referência a uma pequena cidade de Minas Gerais, Santa Luzia, onde ocorreu a maior derrota dos liberais nas revoltas de 1842.” LYNCH, Christian Edward Cyril. Saquaremas e Luzias: a sociologia do desgosto com o Brasil. *Insight Inteligência*, Rio de Janeiro, v. 55, p. 21-37, 2011.

¹⁰⁹ ADORNO, *Os Aprendizagens do Poder*, cit., p. 130.

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 164.

¹¹¹ *Ibidem*, p. 165. Foi o caso do jovem acadêmico Augusto Moreira Pena, fundador da Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais, que pelas virtudes pessoais do filho de Minas realizou uma memorável defesa de tese e foi plenamente aprovado devido a sua vasta inteligência. Cf. *Ibidem*, p. 166.

já durante o período republicano, continuou vividamente sua trajetória de hegemonia política e cultural até o golpe militar de 1964, responsável por desconstruir o teor humanista educacional e o compromisso permanente de se construir a nação. Um Brasil com seu *mandarinato* em expressiva negação de tons autoritários tecnicistas — e não em adaptação e melhoramento interdisciplinar — foi impedido de realizar aquele destino nacional indicado por Darcy Ribeiro:

Na verdade das coisas, o que somos é a nova Roma. Uma Roma tardia e tropical. O Brasil é já a maior das nações neolatinas, pela magnitude populacional, e começa a sê-lo também por sua criatividade artística e cultural. Precisa agora sê-lo no domínio da tecnologia da futura civilização, para se fazer uma potência econômica, de progresso autossustentado. Estamos nos construindo na luta para florescer amanhã como uma nova civilização, mestiça e tropical, orgulhosa de si mesma. Mais generosa, porque aberta à convivência com todas as raças e todas as culturas e porque assentada na mais bela e luminosa província da Terra.¹¹²

¹¹² RIBEIRO, *O povo brasileiro, cit.*, p. 332.

As intervenções autoritárias na educação do Brasil republicano: o período da negação tecnicista

“Tôdas essas liberdades estavam, com efeito, subordinadas a uma condição fundamental: a de educação. O homem precisa educar-se, formar a inteligência, para poder usar eficazmente as novas liberdades. A inteligência, no sentido em que falamos, não é algo de nativo, mas algo de cultivado, de educado, de formado, de novos hábitos que a custo se adquirem e se aprendem.”

ANÍSIO TEIXEIRA, *Educação é um direito*.¹¹³

O célebre educador Anísio Teixeira, não por acaso, reflete em sua obra *Educação é um direito* o que foi o início do século XX para o Ocidente, este que naquele momento poderia, pelos avanços tecnológicos industriais, estender aqueles direitos fundamentais ora garantidos por um Estado *Liberal* de Direito. Se, sob o valor da *liberdade*, os direitos civis e políticos do Homem foram conquistados em resposta ao Absolutismo, o raiar desse novo, mas *breve*,¹¹⁴ século foi permeado pelo valor da *igualdade*, que deu condições para o emergir dos direitos sociais e econômicos. Assim, o bem-estar social poderia ser não mais apenas de minorias oligárquicas, senão de toda uma nação. Era o que ocorria no México com a Constituição de 1917, na Alemanha com a Constituição de Weimar de 1919 e, tardiamente, no Brasil com a Constituição de 1934.¹¹⁵

Alvorava no horizonte o Estado *Social* de Direito,¹¹⁶ todo ele revestido de avanços sociais e econômicos, certamente não deixando de lado os ganhos do paradigma anterior, mas acumulando-os dialeticamente por meio do desvelar histórico-cultural. Essa sociedade funcionou e prosperou sobre as bases de um Estado nacional que deveria ser capaz de fornecer aos seus cidadãos aquelas novas demandas, isto é, proteger as novas liberdades exigidas por aquele espírito do tempo. Conforme demonstrado por Anísio Teixeira, a educação, ela mesma como uma liberdade, se torna a condição primeira de todas as outras,

¹¹³ TEIXEIRA, Anísio Spinola. *Educação é um direito*. São Paulo: Editora Nacional, 1967, p. 17.

¹¹⁴ Para o historiador Eric Hobsbawm, o breve século XX, isto é, a era dos extremos, engloba o período de 1914 a 1991: Cf. HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

¹¹⁵ Cf. HORTA, *História do Estado de Direito, cit.*, p. 157-164.

¹¹⁶ Sobre a ascensão das políticas sociais no Brasil: SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campus, 1979. Para uma visão complementar do Estado nacional, mas não tão confluyente: RAMOS, Guerreiro. *O problema nacional do Brasil*. Rio de Janeiro: Editôra Saga, 1960.

pois sem ela não se conseguiria exercer eficazmente os demais direitos fundamentais, já que a “nova experiência de vida não se poderia fazer sem que todos e cada indivíduo tivessem oportunidade de se educar até o limite de suas possibilidades. Esta condição era preliminar.”¹¹⁷ A educação saía do âmbito do privado para a seara pública, pois como direito fundamental assegurado pelo Estado viria a se tornar necessariamente interesse público — essa elevação para o patamar de direito significava um grande aperfeiçoamento civilizatório.¹¹⁸ No entanto, os avanços tecnológicos que trouxeram prosperidade material e capacidade científica não foram acompanhados por um desenvolvimento democrático das formas de agir em comunidade, o que possibilitou uma incoerência constitutiva do século XX: produzir uma nova era tecnológica de caráter revolucionário em uma sociedade de velhos hábitos conservadores ou, até mesmo, autoritários. Cria-se uma tecnologia avançada sem que exista um progresso civilizacional para compreendê-la e dirigi-la sob os moldes da democracia.

O que parecia ser — e em certa medida acabou por se mostrar — a época de ganhos significativos de liberdades, na verdade, precipitou um *dilúvio ético*¹¹⁹, em que o pêndulo da História do Estado de Direito¹²⁰ se encontrava em seu momento dionisíaco de embriaguez extrema, no qual o excesso do *poder* ofuscou a *liberdade*.¹²¹ guerras mundiais, regimes totalitários e genocídios se opuseram ao desvelar cultural fundado sobre a democracia. Nesse contexto, as potências que emergem vitoriosas em 1945 propuseram ao mundo a universalização dos direitos fundamentais, tão vilipendiados pelos excessos nazifascistas, através da construção da Organização das Nações Unidas e, posteriormente, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), alicerce do chamado Estado

¹¹⁷ TEIXEIRA, *Educação é um direito, cit.*, p. 17.

¹¹⁸ *Ibidem*, p. 27.

¹¹⁹ Tomamos de empréstimo a expressão de Michael Stolleis; Cf. STOLLEIS, Michael. Après le Déluge. La reconstruction de l'État de Droit et de la démocratie en Allemagne de l'Ouest après la Seconde Guerre Mondiale. *Revue Historique de Droit Français et Étranger*, 81, 2003, p. 353-366.

¹²⁰ “Identificamos na história ocidental uma tensão permanente entre a matéria em dionisíaca ebulição e a forma apolíneamente forjada. O mundo grego, assim, legou-nos o olhar sobre o poder, a pólis, a democracia; já Roma, com o poderoso racionalismo estoico (apolíneo), descobre a pessoa e o direito. O medievo, alienação do Espírito, é todo ele dionisíaco, soturno, imerso em trevas das quais emerge o poder absoluto da Igreja, e a seguir o absolutismo do Estado Moderno. O Estado liberal de Direito é a reação do apolíneo, com a formalização das liberdades e o cerceamento do poder; o Estado social é o retorno dionisíaco, e por vezes barrocammente contraditório, do poder, ora mais, ora menos embriagado de si.” HORTA, *História do Estado de Direito, cit.*, p. 22.

¹²¹ Para o jusfilósofo mineiro Joaquim Carlos Salgado, “a história do pensamento ocidental é um embate entre a liberdade e o poder.” Cf. SALGADO, Estado Ético e Estado poiético, *cit.*

democrático de Direito fundado sobre o valor da *fraternidade*. Esse breve século terminaria juntamente com a Guerra Fria, cujo símbolo maior de desfecho foi a Queda do Muro de Berlim em 1989¹²², acompanhada pela decaída da União Soviética: a partir daí advogou-se a suposta estabilidade da cultura ocidental, o que, como veremos, não ocorreu, especialmente, na dimensão da atuação dos magistrados na vida social.

Esse cenário internacional de fundo, com efeito, influenciou o Brasil em seus mais diferentes patamares, dos quais nosso foco maior será a educação jurídica tecnicista republicana que negou, a partir do regime militar de 1964, seu momento anterior de afirmação dos bacharéis presentes intensamente na cultura política do Império e em diante. Esse *Particular abstrato* começou a ser construído por meio de uma tônica “renovadora” insistente de que os males nacionais eram responsabilidade do bacharelismo, cuja visão era voltada para o exterior e não corresponderia à Realidade Nacional, isto é, incompatível com a perspectiva de cunho positivista, que os golpistas de 1937 teriam sobre o Brasil:

Esta crítica lhes é feita tanto à direita quanto à esquerda. À direita, porque suas idéias não guardariam correspondência com a verdade nacional. Enfatizariam um liberalismo político que não poderia ser aplicado no Brasil, pois nossa realidade não era igual à da França ou dos países civilizados em que tais idéias teriam brotado.

À esquerda, porque tais idéias, embora avançadas e aplausíveis, estariam sendo expressas por indivíduos comprometidos com uma estrutura agro-escravocrata, o que anularia a sinceridade do discurso.¹²³

A cultura bacharelesca, tratada como ineficiente e idealista, foi perdendo espaço para uma cultura da eficiência, cujo auge foi atingido no regime militar. Ainda assim, a ditadura do Estado Novo executou certos ataques aos centros de formação do bacharel, pois, supostamente, as sedes da educação jurídica estavam impedindo o desenvolvimento do Brasil. O humanismo resistiu bravamente aos ataques, mas o mesmo pensamento positivista agravou-se em outra intervenção autoritária: o regime de exceção militar inaugurado em 1964, o qual tratou de alterar as estruturas das universidades brasileiras e, conseqüentemente, o ensino do direito, através da valorização extrema da técnica. Ocasionalmente, em nossa visão, a formação não mais de um bacharel, mas de um *técnico em direito*, cujo compromisso humanista, com anseio permanente de construir a nação foi

¹²² Sobre as bases desse momento Cf. MONIZ BANDEIRA, Luiz Alberto. *A reunificação da Alemanha: do ideal socialista ao socialismo real*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

¹²³ SIMÕES NETO, Francisco Teotônio. *Os Bacharéis na Política — A Política dos Bacharéis*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1983 (Tese, Doutorado em Ciência Política), P. 18.

corrompido por uma vontade de autoafirmação econômica, individual e moral, fruto de sua educação *tecnicista*.

No entanto, nesse contexto de negação, avultam-se as seguintes questões: como chegamos onde estamos? De que forma a mudança para a república alterou a educação jurídica brasileira? Que política educacional detinha o Estado que surgia em 1930? Qual ensino superior restou em 1985? Qual jurista formamos durante o período democrático republicano? Como as intervenções autoritárias do século XX influenciaram a formação do bacharel em direito?

A República brasileira, experiência mais longa em comparação ao período monárquico, apresenta dentro de si uma complexidade tamanha, porquanto repleta de contradições e acontecimentos notórios. Intentaremos traçar a mudança histórica que ocasionou a crise da educação jurídica contemporânea, de modo a tentar responder às perguntas anteriores e traçar um perfil do *técnico em direito*, além de seu mecanismo de atuação, o *tecnicismo*.

Entre republicanismo e abolicionismo

Diversos são os motivos utilizados frequentemente para explicar a queda do Império e a ascensão da República, é recorrente a busca por motivações econômicas, políticas e sociais, que unidas poderiam traçar as características prévias daquele Estado que sofreu um golpe em 1889. Entretanto, nos limitaremos a buscar entender quais dessas motivações foram essenciais nas relações políticas entre o bacharelismo e, conseqüentemente, sua educação jurídica.

Quiçá, o acontecimento mais efervescente do Reinado de D. Pedro II foi a Guerra do Paraguai, conflito mais duradouro do que pensavam seus precursores, custoso e causador de diversas conseqüências políticas para o Brasil. Inicialmente, o Império contava com um exército mal preparado, ainda que com a Guarda Nacional reorganizada em 1850,¹²⁴ mas as batalhas iniciadas em 1865 permitiram uma profissionalização da força militar e seu crescente envolvimento nas duas vertentes motivadoras do fim da monarquia,

¹²⁴ Sobre a história militar no Brasil nos guiamos por SODRÉ, Nelson Werneck. *História militar do Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. Além do clássico: CARVALHO, José Murilo de. *Forças Armadas e política no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

a saber, o republicanismo — de tonalidades positivistas — e o abolicionismo.¹²⁵ Em janeiro do primeiro ano da Guerra, o governo imperial previu por lei a organização dos corpos de Voluntários da Pátria, cidadãos entre 15 e 50 anos que receberiam soldos por se integrarem ao exército e gratificações ao darem baixa no fim do conflito, estas novas benesses atraíram para às Forças Armadas, como mostrado por Nelson Werneck Sodré, um número significativo de brasileiros que “teriam se eximido do conflito.” O autor prossegue:

Essa composição seria afetada também pelo ingresso de libertos e de escravos, em grande número: a maioria da tropa regular que combateu no exterior era constituída por negros; depois de carregar o fardo do trabalho, carregariam o fardo da guerra. Mas voltariam ao país com novo espírito, com capacidade muito mais ampla de analisar a sociedade escravista brasileira.¹²⁶

Elementos como a oficialidade, a hierarquia e o ufanismo se afluavam com mais intensidade nas Forças Armadas, especialmente no Exército,¹²⁷ causados tanto pelo envolvimento na Guerra do Paraguai quanto pela impregnação das ideias do positivismo francês:

Do conservadorismo político francês de Auguste Comte veio a principal doutrina autoritária que implementaria os elementos bonapartistas no território brasileiro.

¹²⁵ Exemplo maior desse último movimento é a obra de Joaquim Nabuco: “O abolicionismo, porém, não é só isso e não se contenta com ser o advogado *ex officio* da porção da raça negra ainda escravizada; não reduz a sua missão a promover e conseguir – no mais breve prazo possível – o resgate dos escravos e dos ingênuos. Essa obra – de reparação, vergonha ou arrependimento, como a queiram chamar – da emancipação dos atuais escravos e seus filhos é apenas a tarefa imediata do abolicionismo. Além dessa, há outra maior, a do futuro: a de apagar todos os efeitos de um regime que, há três séculos, é uma escola de desmoralização e inércia, de servilismo e irresponsabilidade para a casta dos senhores, e que fez do Brasil o Paraguai da escravidão.” NABUCO, Joaquim. *O abolicionismo*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003, p. 27.

¹²⁶ *Ibidem*, p. 183.

¹²⁷ A Marinha do Brasil parece seguir a tradição monarquista, o motivo explica Joaquim Nabuco: “O caráter nacional da armada é em toda parte mais acentuado do que o do exército, quando sejam igualmente patrióticos. O marinheiro é um ausente; tem que ser, pelo seu gênero de vida, muito menos regional do que o soldado, vinculado à guarnição. A luta do homem do mar é na maior parte do tempo contra os elementos, pelo menos o era na antiga marinha de vela, da qual ele vem, e isto imprime à sua energia um caráter de grandeza que amesquinha as dissensões civis. Para um sentimento se apossar do seu coração é preciso que tenha alguma coisa de vasto, de insondável. O oceano é o molde em que é lançada a sua individualidade. Daí resulta uma grande extensão de horizonte interior. A bandeira tem sobre ele uma influência que só pode ter no exército entre os soldados que alguma vez entraram em combate; para os que nunca viram as bandeiras do inimigo, ondeando ao longe como um desafio de valor, a nacional não pode ser o objeto que é para os marinheiros, habituados a levá-la aos confins do mundo, como distintivo do seu país distante. Há no desenrolar do pavilhão na solidão do oceano, quando dois navios se encontram, uma sugestão de patriotismo que cala na alma até ao fundo. É diante do estrangeiro que se educa, se corrige, se apura o sentimento patriótico, e o marinheiro está sempre diante do estrangeiro. Daí seu afastamento natural, a sua incompreensão de tudo que divide o país; o seu amor a tudo que o une. Ele tem o sentimento da pátria, unitário, nacional, impessoal; por isso as velhas tradições do país conservam-se vivas nos navios depois de quase apagadas em terra. A esse sentimento une-se a sua simpatia pelas idéias universais, porque as encontrou, à volta do globo, nas diversas escalas do seu navio.” NABUCO, Joaquim. *Balmaveda*. São Paulo: Cosac Naify, 2008, p. 103-104.

Apesar de contrário à experiência dos dois Bonaparte, por adotarem em seus governos posturas agressivas e bélicas, Comte foi um ferrenho crítico da doutrina liberal, defendendo o governo republicano centralizado num ditador, representante do mais alto grau do conhecimento, que falaria diretamente à nação contra as experiências de um governo faccioso e metafísico, que seria o parlamentar.¹²⁸

Ora, qual era o grupo político que se afirmava pela doutrina liberal, pela participação no parlamento e pela sustentação da monarquia constitucional ou república descentralizada? Justamente os bacharéis. Não por acaso, houve uma repulsa a esta classe por parte dos militares positivistas, que também buscavam a ascensão social e política. Nesse sentido, vencida a guerra em 1870, os soldados ex-escravos, que ofereceram sua vida ao país, voltariam para presenciar familiares serem açoitados e, inclusive, para a própria marginalização. Algo incoerente com as láureas¹²⁹ típicas dos ganhadores e combatentes, que conviviam e lutavam lado a lado daqueles que, anteriormente, eram obrigados a perseguir em caso de fuga de seus algozes. Esta foi uma das dimensões formadoras da mais nova instituição consolidada nas disputas políticas brasileiras: o Exército, o qual acabou por constituir uma elite social e intelectualmente antagônica à elite civil bacharelesca.

Estava posta a configuração de forças que se enfrentaria pelas décadas seguintes. De um lado militares positivistas, com forte apelo à ordem, um gosto muito desenvolvido para missões de combate, especialmente as que geram grandes massacres populacionais, e uma percepção da estrutura constitucional que os levava a uma tendência centrípeta de federação. Do outro, bacharéis em Direito, advogando ou exercendo inúmeras funções no aparato civil do Estado, marcados pela cultura do Estado liberal de Direito e portanto pela devoção às liberdades civis e políticas, com tendências federalistas centrífugas muito evidentes.¹³⁰

¹²⁸ ALVES, Adamo Dias. *Elementos bonapartistas no processo de constitucionalização brasileiro: uma análise crítico-reflexiva da história constitucional brasileira de 1823 a 1945*. Belo Horizonte: Conhecimento Livraria e Distribuidora, 2018, p. 90.

¹²⁹ Sobre os comandantes célebres daquele conflito e suas condecorações: “O Exército havia sido amplamente vitorioso na Guerra do Paraguai (1864- 1870), mas o comando da guerra coubera, em sequência, a três líderes: o Marechal Manuel Luís Osório (1808-1879), *O Legendário*, que entre 1865 e 1869 foi feito Barão, Visconde e afinal *Marquês do Herval*, proeminente figura do Partido Liberal; o Marechal Luís Alves de Lima e Silva (1803-1880), *O Pacificador*, Barão (1841), Conde (1845), Marquês (1852) e finalmente *Duque de Caxias* (1869) — o único Duque da história do Segundo Reinado, portanto o brasileiro mais reconhecido pelo Imperador —, proeminente político do Partido Conservador, pelo qual governou o País por três períodos, como Presidente do Conselho de Ministros; e o consorte da Princesa Imperial Isabel, herdeira do Trono, Louis Philippe Marie Ferdinand Gaston de Orléans (1842-1922), nascido príncipe francês e portanto feito *Conde D’Eu*, que deixara a lua de mel com a Princesa Imperial para ir à Guerra e aos 27 (vinte e sete) anos foi nomeado comandante dos aliados contra o Paraguai, onde libertou milhares de escravos e atuou no último ano da Guerra. Entre o Duque e o Conde D’Eu estabeleceram-se correntes de debate, com conservadores proclamando o heroísmo de Caxias e liberais (a que se aproximava D’Eu) buscando exaltar o comando do jovem consorte.” HORTA, *Dialética do Poder Moderador*, cit., p. 103-104.

¹³⁰ *Ibidem*, p. 105.

Em outra direção, a proibição do tráfico escravagista não foi medida suficiente para acalmar o movimento abolicionista, mas de fato afetou uma elite cafeeira que servia de apoio para a monarquia, além de ocasionar um aumento de revoltas e lutas dos escravos por sua liberdade. A isso, somaram-se as pressões da Inglaterra para o fim da escravidão, pois, caso ocorresse, a produção cafeeira que comprava iria se baratear e os mercados dos produtos que vendia poderiam se ampliar, condição somente possível pela generalização do trabalho assalariado.¹³¹ Pelas dificuldades financeiras impostas, uma parte mais lúcida dessa burguesia acabou por começar a defender a abolição e o movimento republicano acabou por ganhar mais engajamento.

No início da década de 1870, essas mobilizações ganhavam corpo e concretude, foram criados o Partido Republicano, a Sociedade de Libertação no Rio de Janeiro e a Sociedade Emancipadora do Elemento Servil. Nesse contexto, o movimento abolicionista parece se apresentar órfão de um partido¹³² que realmente abrace suas convicções prévias de que era necessário “antes de discutir qual o melhor modo para um povo ser *livre* de governar-se a si mesmo – é essa a questão que divide os outros [Liberal, Conservador e Republicano] – trata de tornar livre a esse povo, aterrando o imenso abismo que separa as duas castas sociais em que ele se extrema.”¹³³ A vitória, isto é, a liberdade daqueles violentamente escravizados veio apenas em 1888, o que acabou por fortalecer ainda mais o movimento republicano, que imputava, por meio dos cafeicultores, à monarquia a responsabilidade pela escravidão.¹³⁴

¹³¹ CUNHA, *A universidade temporã*, cit., p. 137.

¹³² Para Nabuco e seus aliados abolicionistas, talvez, naquele futuro, a ideia abolicionista teria condições de formar um partido próprio, o *Partido Abolicionista*, que representaria o momento em que essa ideia se proporia como universal, isto é, ser contra a escravidão deveria ser uma posição de todos os brasileiros, pois a abolição beneficiaria não somente os escravos, mas toda a nação: “Entende-se por *partido* não uma opinião somente, mas uma opinião organizada para chegar aos seus fins: o abolicionismo é, por hora, uma agitação, e é cedo ainda para se dizer se será algum dia um partido. Nós o vemos desagregando fortemente os partidos existentes, e até certo ponto constituindo uma igreja à parte composta dos cismáticos de todas as outras.” NABUCO, *O abolicionismo*, cit., p. 32.

¹³³ *Ibidem*, p. 33-34.

¹³⁴ A intenção republicana de utilizar do abolicionismo para fortalecer sua própria causa apresenta ressonâncias em algumas interpretações atuais. É caso das autoras Lilia Schwarcz e Heloisa Starling, as quais na obra *Brasil: uma biografia*, apresentam um certo ressentimento com a atuação de D. Pedro II diante da escravidão, pois “apesar da nova imagem [moderna, que renunciou ao título de soberano, pois a soberania era do povo], o imperador resistia ao debate político: o certo é que, embora se afirmasse contrário à escravidão, jamais usou de seu poder no sentido de apressar a abolição.” Essa perspectiva ressentida aparece em seguida, quando comentam a resposta do Imperador, que estava em viagem no exterior, frente à notícia de que havia ocorrido a abolição, “teria dito: ‘Graças a Deus’; o que mais parece uma peça de propaganda política do que um comentário daquele que durante pelo menos cinquenta anos teria evitado terminar com a escravidão.” SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia*. São Paulo:

Uma série de situações e tensões políticas fizeram possível a Proclamação da República, um golpe manejado em 15 de novembro de 1889 tanto por liberais, como Rui Barbosa, quanto por positivistas, como o coronel Benjamin Constant. Esse movimento, que veio se desenvolvendo há certo tempo, não contava com um programa educacional definido, apresentava uma ênfase excessiva na característica da centralização do poder e tinha como referência o paradigma político norte-americano.

A gênese das intervenções na educação jurídica da República

No governo provisório de 1889 já estariam divididos os dois grupos políticos que se enfrentariam nas décadas seguintes da República brasileira: os *florianistas* e os *civilistas*. Os primeiros inspirados na figura ditatorial do Marechal Floriano Peixoto, conhecidamente adepto a violências extremas e sanguinárias; as características principais desse grupo eram o positivismo, o centralismo e a ordem que precisavam defender a todo custo. Os segundos enxergaram-se na figura de Rui Barbosa, defensor das liberdades civis e contrário à concentração de poder, representando uma arguta defesa da manutenção do Estado de Direito;¹³⁵ herdeiros da cultura bacharelesca,¹³⁶ os ideais deste grupo giravam em torno do federalismo, do humanismo e da defesa das liberdades.¹³⁷

Nessa toada, é preciso notar de que forma a educação se comportava como alicerce deste embate. Um dos fundadores mais influentes da República foi, antes de tudo, um

Companhia das Letras, 2018, p. 301, 311. As autoras têm razão ao dizer que D. Pedro II não usou de seu poder para apressar a escravidão e, tampouco, para impô-la. Ora, o papel do ocupante do Poder Moderador é justamente este: *moderar*, não governar. Ao ser Imperador do Brasil, o Chefe de Estado detém a chave de toda a ordem constitucional, mas escolhe não usá-la para mantê-la no universo simbólico dos brasileiros e, assim, garantir a democracia, manifesta nas escolhas — inclusive sobre o assunto da escravidão — do Poder Legislativo. Cf. HORTA, *Dialética do Poder Moderador*, cit., p. 99-101.

¹³⁵ O espírito de Rui Barbosa se reflete na Réplica ao Projeto do Código Civil Brasileiro, com comentários que demonstram um imenso conhecimento sobre a escrita e o manejo da língua portuguesa, além da erudição com a ciência do direito: BARBOSA, Rui. *Réplica*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986.

¹³⁶ A relação de Rui Barbosa com o bacharelismo é direta: ele se formou na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco. Cinquenta anos depois, a turma dos formandos de 1920 o convidou para ser seu paraninfo, doente e impedido de ir, mas comovido com a homenagem, Rui elaborou um texto memorável que foi lido na ocasião daquela formatura, moldando sua visão sobre a educação jurídica, da qual muito nos inspiramos: “Ora, senhores bacharelados, pesai bem que vos ides consagrar à lei, num país onde a lei absolutamente não exprime o consentimento *da maioria*, onde são as minorias, as oligarquias mais acanhadas, mais impopulares e menos respeitáveis, as que põem, e dispõem, as que mandam, e desmandam em tudo; a saber: num país, onde, verdadeiramente, *não há lei*, não o há, moral, política ou juridicamente falando.” BARBOSA, Ruy. *Oração aos moços*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2019, p. 50-51.

¹³⁷ Cf. HORTA, *Dialética do Poder Moderador*, cit., p. 106.

professor de matemática da Escola Militar, Benjamin Constant Botelho de Magalhães,¹³⁸ como Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, ganha especial destaque pela aprovação do decreto n. 1232 de 2 de janeiro de 1891, que regulamenta as instituições de ensino jurídico dependentes daquele Ministério.¹³⁹ Foi uma tentativa de trifurcar os cursos das faculdades de direito em ciências jurídicas, ciências sociais e de notariado, as matérias eram divididas da seguinte forma:

Ciências jurídicas

- Filosofia e História do Direito;
- Direito Público e Constitucional;
- Direito Romano;
- Direito Criminal, incluindo o Direito Militar;
- Direito Civil;
- Direito Comercial, incluindo o Direito Marítimo;
- Medicina Lega;
- Processo Criminal, Civil e Comercial;
- Prática Forense;
- História do Direito Nacional;
- Noções de Economia Política e Direito Administrativo.

Ciências sociais

- Filosofia e História do Direito;
- Direito Público
- Direito Constitucional;
- Direito das gentes;
- Diplomacia e História dos Tratados;
- Ciência da Administração e Direito Administrativo;
- Economia Política;
- Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado;
- Higiene Pública;
- Legislação Comparada sobre o Direito Privado (noções).

Notariado

- Explicação sucinta do Direito Pátrio Constitucional e Administrativo;
- Explicação sucinta do Direito Pátrio Criminal, Civil e Comercial;
- Explicação sucinta do Direito Pátrio Processual;
- Prática Forense.¹⁴⁰

A partir da comparação e análise dos currículos podemos visualizar uma das tentativas de interferência positivista naquilo que era o Bacharelado em direito, isto é, “um

¹³⁸ Apesar da visão pouco crítica e positivista, indicamos sobre a vida de Benjamin Constant: CARDOSO, Vicente Licínio. Benjamin Constant, o Fundador da República. In: ROCHA, Hildon. *Utopias e realidades da República*; da Proclamação de Deodoro à Ditadura de Floriano. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000, p. 135-153.

¹³⁹ Cf. VENANCIO FILHO, *Das arcadas ao bacharelismo*, cit., p. 179.

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 180.

verdadeiro curso de Cultura Geral.”¹⁴¹ Ao dividi-lo ele perderia esta característica humanista fundamental:

Declarava o decreto que o bacharel em ciências jurídicas habilitava para a advocacia, a magistratura e ofícios da justiça; o de bacharel em ciências sociais para os lugares do corpo diplomático e consulares, para os cargos de diretor, subdiretor e oficial das secretarias de governo e administração e o de notário para todos os ofícios da justiça.¹⁴²

Apesar dessa divisão, o regulamento determinava que os horários dos cursos de ciências jurídicas e sociais fossem divididos de modo a permitir a frequência simultânea. Entretanto, a intenção de formar profissionais distintos era clara, ainda que a preocupação com a capacitação para um quadro burocrático diretor do aparelho estatal permanecesse no Bacharelado em ciências sociais, talvez, foi a partir desse momento que ela viria a se perder, pois, na prática, a exclusividade para se candidatar à maioria dos cargos públicos permanecia com o direito e os membros da elite política continuavam saindo dos cursos jurídicos.

A Reforma Benjamin Constant foi responsável por diversas novidades na educação jurídica, havia o incentivo para a publicação de trabalhos produzidos pelos membros do magistério, caso fosse considerado de utilidade para o ensino pela Congregação da Faculdade e aprovado pelo Conselho de Instrução Superior; os lentes poderiam ensinar quaisquer doutrinas que não “ofendessem a lei e os bons costumes”; era criada em cada faculdade um *Revista Acadêmica*, que seria redigida por uma Comissão de professores; foram feitas as comissões de investigação em benefício da ciência do ensino, possibilitando a um lente catedrático, designado ao Governo pela faculdade, a estudar em países estrangeiros a cargo de investigações científicas; haveria prêmios de viagens àqueles que fossem classificados em primeiro lugar no ensino.¹⁴³ No entanto, a mais inovadora medida dessa Reforma foi seu Título II — Instituição de Ensino Superior fundada pelo Estados, ou por particulares, que permitia aos Estados federados fundar faculdades superiores, no entanto, para que os diplomas emitidos tivessem a mesma validade do que os das faculdades federais “era necessário que as habilitações para matrícula e exames dos cursos fossem idênticos aos das faculdades federais e que ficassem sujeitos às inspeções do Conselho de Instrução Superior.”¹⁴⁴ Além da permissão de fundação de cursos por indivíduos ou associações de

¹⁴¹ CUNHA, *A universidade temporã, cit.*, p. 148.

¹⁴² VENANCIO FILHO, *Das arcadas ao bacharelismo, cit.*, p. 180-181.

¹⁴³ *Ibidem*, p. 182.

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 183.

particulares, que também deveriam seguir os programas das federais e se submeterem à inspeção do Governo, existindo a possibilidade de que em uma audiência com o Conselho de Instrução Superior fosse concedido o título de faculdade livre, isto é, a equiparação de privilégios com as faculdades federais. Isto foi de enorme relevância para a educação jurídica pois daí em diante cada elite regional poderia criar seus centros de treinamento e capacitação, não sendo mais reféns das escolas de São Paulo e Olinda-Recife — foi o caso da então Faculdade Livre de Direito de Minas Geraes, com sede em Ouro Preto, fundada em 1892.¹⁴⁵

O espírito de descentralização política federalista da República provocou um ímpeto de descentralização educacional, no intuito de estabelecer, em consonância, um *federalismo educacional*. Em Minas Gerais, foram Diogo Vasconcelos e Bernardo Monteiro, redatores do *Jornal de Minas*, autores da ideia de fundação de uma Academia de Direito em Ouro Preto, então capital do estado, que já contava com uma escola de Farmácia. Pois “os dirigentes políticos de Minas achavam que os bacharéis formados em São Paulo recebiam forte influência da mentalidade paulista e foi com o objetivo de formar uma elite genuinamente mineira que se decidiu criar uma instituição nitidamente regional.”¹⁴⁶ Nesse sentido, a família Melo Franco foi a grande responsável pela fundação da escola, foram essenciais as articulações do Senador Virgílio Melo Franco e o apoio de seus filhos Afrânio, nomeado Secretário; Armínio, responsável pela sessão inaugural; e Afonso Arinos, que viria a ser um dos mais eminentes professores daquela instituição, além de sediar em sua residência a primeira reunião sobre sua fundação.¹⁴⁷

Posteriormente, em 1895, o Congresso colocou em pauta a questão do ensino livre, causando, em consequência, a promulgação da Lei 314, de 30 de outubro, com o objetivo de reorganizar o ensino das faculdades de direito. O curso passou a ser feito em cinco anos, distribuindo as matérias da seguinte forma:

1º ANNO

1ª cadeira - Philosophia do direito. 2ª » - Direito romano. 3ª » - Direito publico e constitucional.

2º ANNO

¹⁴⁵ Para um estudo sobre esta instituição, a qual ainda iremos trabalhar adiante de modo mais profundo: GUERRERO, Hermes Vilchez. *O Casarão da Praça da República: A Faculdade Livre de Direito de Minas Geraes (1892-1930)*. Belo Horizonte: Del Rey, 2017.

¹⁴⁶ *Ibidem*, p. 32.

¹⁴⁷ VENANCIO FILHO, *Das arcadas ao bacharelismo, cit.*, p. 188.

1ª cadeira - Direito civil (1ª cadeira). 2ª » - Direito criminal (1ª cadeira). 3ª » - Direito internacional publico e diplomacia. 4ª » - Economia politica.

3º ANNO

1ª cadeira - Direito civil (2ª cadeira). 2ª » - Direito criminal (especialmente direito militar e regimen penitenciario (2ª cadeira). 3ª cadeira - Sciencia das finanças e contabilidade do Estado (continuação da 4ª cadeira do 2º anno). 4ª cadeira - Direito commercial (1ª cadeira).

4º ANNO

1ª cadeira - Direito civil (3ª cadeira). 2ª cadeira - Direito commercial (especialmente o direito maritimo, fallencia e liquidação judicial). 3ª cadeira - Theoria do processo civil, commercial e criminal. 4ª cadeira - Medicina publica.

5º ANNO

1ª cadeira - Pratica forense (continuação da 3ª cadeira do 4º anno). 2ª cadeira - Sciencia da administração e direito administrativo. 3ª cadeira - Historia do direito e especialmente do direito nacional. 4ª cadeira - Legislação comparada sobre o direito privado.¹⁴⁸

Essa mudança causou o fim dos Bacharelados especiais de Ciências Sociais e de Notariado, além de um maior rigor no que se refere à aferição de presença e aos exames. Haveria, inclusive, nomeação de fiscais do Governo para reconhecer a competência do ensino do direito das Faculdades Livres, das quais exigia-se um patrimônio mínimo.¹⁴⁹ A Primeira República alterou por completo a disposição da educação jurídica, o que alteraria também por inteiro o perfil do profissional que viria a ser formado, não mais exclusivos das províncias de São Paulo e Pernambuco, mas de toda a nação, situação que acabou por apresentar consequências tanto positivas quanto negativas.

A resistência democrática dos bacharéis

A descentralização do ensino¹⁵⁰ caracteriza o período da chamada República Velha, na medida em que ao criar pelo território nacional novos centros formadores de elites, isto é, faculdades de direito, conseqüentemente, capacitaram-se grupos diretores locais. Isto possibilitou a ascensão de oligarquias regionais que viriam a reger a política brasileira de forma a beneficiar poucos estados que detinham uma maior capacidade econômica devido

¹⁴⁸ BRASIL. *Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895*. Rio de Janeiro: Coleção de Leis do Brasil, 1895.

¹⁴⁹ VENANCIO FILHO, *Das arcadas ao bacharelismo, cit.*, p. 191.

¹⁵⁰ Sobre essa expansão: “As transformações do ensino superior nas primeiras décadas da República foram marcadas pela facilitação do acesso ao ensino superior, resultado, por sua vez, das mudanças nas condições de admissão e da multiplicação das faculdades.” Cf. CUNHA, *A universidade temporã, cit.*, p. 150.

ao quase monopólio da produção de café.¹⁵¹ A esta realidade somaram-se os levantes da baixa oficialidade¹⁵² do Exército contrários ao arranjo oligárquico: emerge o *tenentismo*:

De outra parte, o tenentismo, que também concorre decisivamente para o desmoronamento da colmeia oligárquica, tem origens múltiplas, remontando à questão militar de fins do segundo reinado, ao positivismo dos anos iniciais da segunda república, e, em especial, ao discurso salvacionista de Hermes da Fonseca e à exclusão dos militares no arranjo político-institucional republicano de então. A agenda do soldado-cidadão tampouco foi assimilada pelas instituições federal-democráticas, resultando na inflamação das armas, que aparelharam as oligarquias dissidentes.¹⁵³

Nesse contexto instável, organizou-se a ação política da Revolução de 1930, um levante liderado por grupos de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, cuja vitória deu fim ao sistema oligárquico da Primeira República. A insurgência ocorreu devido aos desentendimentos políticos entre Washington Luís, Presidente do país à época, e o mineiro Antônio Carlos Ribeiro de Andrada,¹⁵⁴ presidente do estado de Minas, que, traído pelo paulista, iria liderar ao lado de Getúlio Vargas e João Pessoa¹⁵⁵ a Aliança Liberal para

¹⁵¹ É interessante a observação de Oliveira Vianna sobre a economia do estado natal do Ditador de 1937, de quem aquele viria a ser ministro: “Se formarmos num bloco único todos os parques industriais dos Estados do Sul e se os estudarmos mais em detalhe, através do Censo de 1920, veremos que os focos principais da atividade industrial estão nos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Distrito Federal, aos quais tende a incorporar-se o do Rio Grande do Sul. Os focos principais deste bloco são, porém, o Distrito Federal e São Paulo, especialmente São Paulo, cujo rápido progresso econômico e técnico como que o está destinando a torná-lo, dentro um pouco, o grande centro de gravitação da nossa estrutura industrial e o foco mais irradiante do supercapitalismo psicológico.” VIANNA, Oliveira. *História social da economia capitalista no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1987, p. 227. Até mesmo na economia o Rio Grande do Sul já se aproximava do poder, tendo que o disputar especialmente com São Paulo.

¹⁵² O sentimento evidenciado por José Murilo de Carvalho é esclarecedor sobre o lugar do soldado na configuração político-social daquele momento: “Implicava a suposição de que o soldado, por ser militar, era um cidadão de segunda classe e que devia assumir a cidadania plena sem deixar de ser militar ou, nas formulações mais radicais, exatamente por ser militar.” CARVALHO, *Forças Armadas e política no Brasil*, cit., p. 39.

¹⁵³ CABALEIRO SALDANHA, Daniel. *Formação Jurídica do Brasil: uma história do Federalismo à Brasileira*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2017 (Tese, Doutorado em Direito), p. 140.

¹⁵⁴ Sobre esse grande mineiro e o movimento que dele se originou: “As narrativas sobre Antônio Carlos, como a biografia, a reunião de artigos na imprensa, os discursos políticos, as comemorações oficiais e as atividades comandadas pela família Andrada apontam para a construção e retomada de um mito político que se liga à herança de uma antiga tradição familiar e política. Nela encontramos a imagem do salvador e representante dos anseios do povo mineiro, aquele que conhece suas necessidades, o que abre mão de direitos em nome de um bem maior e, ainda, do político traído pelos companheiros tornando-se vítima de complôs.” MOTA, Danyllo Di Giorgio Martins. O Carlismo como Mito Político: Antônio Carlos Ribeiro de Andrada e a memória da participação de Minas Gerais (Brasil) na Revolução de 1930. *Rev. Hist. UEG*, Porangatu, v.7, n.1, p. 302-320, jan./jun. 2018.

¹⁵⁵ O então presidente do estado da Paraíba, João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque, foi assassinado em 26 de julho de 1930, seu corpo foi levado a todas as capitânicas antes de ser enterrado no Rio de Janeiro, algo como uma santificação do político, isto é, a fabricação de um mito que possibilitou o estopim para o sucesso

impedir a posse de Júlio Prestes, candidato imposto pelo estado de São Paulo nas eleições de 1930.

Após o sucesso da Revolução, as negociações entre Antônio Carlos e Vargas acabariam levando o gaúcho à Presidência, o que deu início a uma reestruturação nacional. Uma das primeiras medidas nesse sentido foi a criação de um ministério específico para os problemas da educação e da cultura, a partir daí o Ministro da Educação Francisco Campos encarregou-se de principiar reformas tanto no ensino básico quanto no superior, neste último sendo a de maior alcance entre todas e a responsável por organizar novas bases e rumos para a educação universitária no Brasil. De acordo com Fernando Azevedo:

o Governo Provisório criou de fato, em 1930, o Ministério da Educação e Saúde que não foi mais que um acidente episódico e passageiro nos começos da República, e veio a constituir-se com a solidez e os progressos de sua organização, num dos ministérios mais importantes no Governo Provisório. No eminente reformador do ensino primário e normal de Minas Gerais o sr. Francisco Campos — um dos líderes da Revolução — encontrou o chefe do Governo Provisório, Sr. Dr. Getúlio Vargas, o homem talhado, pela sua inteligência e pela sua cultura, como por seu prestígio nos novos quadros políticos, para assumir o cargo de Ministro do Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública, de que tomou posse no dia 18 de novembro de 1930, afirmando, na sua alocução que “sanear e educar o Brasil constitui o primeiro dever de uma Revolução que se fez para libertar os brasileiros”. A primeira reforma que empreendeu o novo ministro, e sem dúvida a de maior alcance entre todas as que se realizaram neste domínio em mais de quarenta anos de regime republicano, foi a do ensino superior, que Francisco Campos organizou em novas bases e com grande segurança e larguezas de vistas.¹⁵⁶

O Estatuto das Universidades Brasileiras, decretado em 11 de abril de 1931, cujo objetivo era estabelecer a reforma no ensino superior, além de criar um modelo de universidade a ser seguido por todas as outras, também refletiu o contraditório espírito revolucionário de 1930. Como bem mostrado por Luiz Antônio Cunha, havia duas políticas educacionais em tensão durante aquele período, consequência dos diferentes grupos responsáveis pelo movimento político como um todo, a saber, a política educacional *autoritária* e a política educacional *liberal*.¹⁵⁷ Contrário aos modelos pretendidos pelos liberais

da Revolução de 1930: Cf. AIRES, José Luciano Queiroz. *A Fabricação do Mito João Pessoa: Batalhas de Memórias na Paraíba (1930-1945)*. Campina Grande, Paraíba: Editora da UFCG, 2013.

¹⁵⁶ AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*; introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944, p. 671. *Apud* VENANCIO FILHO, *Das arcadas ao bacharelismo*, *cit.*, p. 304.

¹⁵⁷ CUNHA, *A universidade temporã*, *cit.*, p. 250.

como Fernando de Azevedo¹⁵⁸ e Anísio Teixeira, o *Estatuto* alteou-se como o produto maior de uma visão autoritária sobre a educação — ainda que, como tudo na história, não em absoluto.

Para Cunha, as principais características do *Estatuto* que o revela fruto de uma política educacional autoritária podem ser percebidas em quatro pontos maiores, em primeiro lugar a “predileção por concepções únicas, horror à pluralidade, associada à divergência, tida como principal inimiga da ordem”¹⁵⁹ fez com que o texto apresentasse um *modelo único* de universidade a ser imposto para todos os institutos em acordo aos julgamentos do Ministério da Educação. O segundo ponto se trata de que “a *autonomia* didática e administrativa da universidade era bastante restrita”¹⁶⁰, pois a escolha de reitores, diretores e dos próprios membros do conselho técnico-administrativo era feita por cooptação, isto é, por escolha da instância superior do Ministério, o que “faria o poder do Estado penetrar até as primeiras instâncias da organização do ensino.”¹⁶¹ Esse conselho, composto de professores catedráticos cooptados pelo ministro, se mostrou um meio de diminuir o poder da congregação, ao assumir parte das suas atribuições, a saber:

rever os programas de ensino das disciplinas, autorizar a realização dos cursos previstos pelo regulamento; fixar o número de vagas em cada turma; organizar as comissões examinadoras para os exames vestibulares e provas parciais e finais; autorizar a nomeação de auxiliares de ensino e de docentes-livres para assistirem aos professores; organizar o regimento interno do instituto; encaminhar à congregação representação contra atos dos professores; fornecer o substituto do diretor do instituto, até que o governo nomeasse outro; aprovar o estatuto do diretório estudantil, reconhecer cada diretoria eleita e julgar a prestação de contas anual das subvenções recebidas.¹⁶²

Era como se o governo quisesse se desmembrar em cada instituição para exercer seu controle ideológico, “concedendo” uma autonomia relativa aos centros de ensino. A terceira característica se refere à organização da comunidade acadêmica, esta “seria pautada por critérios corporativos.”¹⁶³ O Ministério se colocava acima tanto da *Sociedade dos Professores Universitários* quanto dos diretórios de estudantes, como árbitro de suas relações,

¹⁵⁸ Fernando de Azevedo foi o redator de célebres manifestos que viriam a guiar tanto em 1932 como em 1959 as aspirações educacionais democráticas do Brasil: Cf. AZEVEDO, Fernando de. *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

¹⁵⁹ CUNHA, *A universidade temporã, cit.*, p. 265.

¹⁶⁰ *Idem.*

¹⁶¹ *Ibidem*, p. 266.

¹⁶² *Idem.*

¹⁶³ *Ibidem*, p. 267.

impedindo qualquer contrariedade ao poder governamental e suas vontades. Por fim, o quarto aspecto era a concepção da universidade para funcionar como “centro difusor de ideologia, não só pelo mecanismo da ‘extensão universitária’ como, também pelas atividades do *Museu Social*, destinado a ‘congregar elementos de informação, de pesquisa e de propaganda para o estudo e o ensino dos problemas econômicos, sociais e culturais que mais interessam o país.’”¹⁶⁴

Por outro lado, no que se refere especificamente à educação jurídica, o Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, em sua Exposição de Motivos sobre a Reforma do Ensino Superior veio a propor a criação do curso de doutorado, “separado do curso de Bacharelado [que] se destina, especialmente, à formação dos futuros professores de Direito, na qual é imprescindível abrir lugares aos estudos de alta cultura dispensáveis àqueles que se destinam, apenas, à prática do Direito.”¹⁶⁵ Nesse sentido, nos esclarece Aurélio Wander Bastos,

esta reforma, pela primeira vez, dá ao doutorado estrutura acadêmica e lhe atribui a finalidade de formar docentes a partir de estudos jurídicos elevados e da investigação acadêmica. Anteriormente, o título de doutor era obtido através da defesa de tese sem a exigência de frequência a qualquer curso e sem qualquer estudo sistemático prévio; as defesas eram destinadas mais à satisfação de ritos do que propriamente à demonstração de estudo original ou ele hipótese científica ou jurídica.¹⁶⁶

O curso de doutorado organizou-se em três seções de estrutura curricular:

Primeira seção

Direito Romano e Direito Civil Comparado (1º ano). Direito Comercial, Direito Internacional Privado e Filosofia do Direito (2º ano).

Segunda seção

Direito Público (Teoria Geral do Estado), Economia e Legislação Social (1º ano). Direito Público (Especial), Ciência das Finanças e Filosofia do Direito (2º ano).

Terceira seção

Psicopatologia Forense e Criminologia (1º ano). Direito Penal Comparado, Sistemas Penitenciários e Filosofia do Direito (2º ano).

¹⁶⁴ *Ibidem*, p. 268.

¹⁶⁵ CAMPOS, Francisco. A Reforma do Ensino Superior no Brasil — Exposição de Motivos (EM) apresentada ao Chefe do Governo Provisório por Francisco Campos, Ministro de Estado da Educação e Saúde Pública. In: *Revista Forense*. Doutrina, Legislação e Jurisprudência, v. L VI, jan./jun. 1931, Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1931, p. 402.

¹⁶⁶ BASTOS, Aurélio Wander. *O Ensino Jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998, p. 180.

A divisão do doutorado foi no sentido de ordenar o curso em três áreas: Direito Privado, Direito Público e Direito Penal, entretanto, a única disciplina comum a todas as searas era a Filosofia do Direito, pois seguia a percepção da Reforma de que a reflexão jurídica de excelência, a mais alta cultura, deveria de estar não no Bacharelado, mas no doutorado. Nesse contexto, a graduação perdera a Filosofia do Direito, o Direito Internacional Privado e o Direito Romano, este último deveria ser compreendido como referencial e não base do ensino jurídico. Conseqüentemente, o currículo do direito na Reforma Francisco Campos se organizava da seguinte maneira:

1º ano

Introdução à Ciência do Direito (aulas diárias), Economia Política e Ciência das Finanças (aulas diárias);

2º ano

Direito Civil (parte geral e obrigações), Direito Penal (parte geral) e Direito Público e Constitucional;

3º ano

Direito Civil, Direito Penal (Teoria dos crimes em espécies), Direito Comercial (parte geral e teoria dos contratos e obrigações comerciais), Direito Público Internacional;

4º ano

Direito Civil, Direito Comercial (Direito Comercial Marítimo e falências), Direito Judiciário Civil (Teoria e Prática do Processo Civil), Medicina Legal;

5º ano

Direito Civil, Direito Judiciário Civil (Teoria e Prática do Processo Civil), Direito Judiciário Penal, Direito Administrativo.

Percebe-se que o local da Filosofia do Direito foi ocupado pela Introdução à Ciência do Direito, considerada mais moderna e dirigida para as investigações preliminares do direito, embora não tivesse qualquer indicação de programa diferentemente das disciplinas positivas. Com isso, ministra Wander Bastos:

A Reforma Francisco Campos para o ensino jurídico, como se verifica, é a primeira (e não foram poucas as reformas curriculares) que se define dentro de uma proposta didática e política específica, com objetivos dados e definidos para se alcançar no processo de formação do bacharel. (...) na verdade, foi uma tentativa de se acomodar o ensino jurídico às demandas e necessidades do capitalismo e da sociedade comercial brasileira e que, interessantemente, não absorveu as tendências originárias da Primeira República de se incluírem no currículo disciplinas que estudassem a legislação social, industrial ou trabalhista.¹⁶⁷

¹⁶⁷ *Ibidem*, p. 183-185.

A Reforma, portanto, pode ser considerada uma ruptura com o antiquado ensino jurídico imperial e oligárquico, no qual havia uma hegemonia da teoria da propriedade agrária, esta com fortes influências do jusnaturalismo filosófico e do Direito Romano.¹⁶⁸

Em seguida, o ano de 1934 foi marcado por um processo constituinte exclusivo realizado pelos revolucionários de 1930, nesse episódio, onde o mineiro Antônio Carlos Ribeiro de Andrada era o presidente da Assembleia, foram restauradas a legalidade e a legitimidade do poder, passando de um regime de força a um regime legal. A transição da ordem política manejada pelo Governo Provisório foi repleta de discussões e permeada pelo embate entre a tradição de ideias liberais e a interferência positivista regida por influência de quem viria ser o ditador,¹⁶⁹ com efeito, a cultura bacharelesca atuou constante e efetivamente no processo.¹⁷⁰

Em 1937, Antônio Carlos foi novamente traído, agora por Getúlio Vargas, que usurpou o poder para instaurar a Ditadura do Estado Novo, a qual instituiu uma nova Constituição em 10 de novembro daquele ano, apelidada de “polaca”, cuja autoria era do anteriormente Ministro da Educação, Francisco Campos. Devido à renovação constitucional, de características exógenas à realidade nacional e com intenção de legitimar a ditadura varguista, o então Ministério da Justiça iniciou a preparação de diversos diplomas legais que foram feitos afastados do ensino jurídico, incapaz de entender as mudanças que estavam processando.¹⁷¹ Mônica Pimenta Velloso sintetiza o papel que o intelectual deveria ocupar na concepção autoritária daquele regime:

É precisamente esta retórica antiliberal que iria fundamentar o novo papel atribuído ao intelectual. Assim, no liberalismo era aceitável que o intelectual fosse inimigo do Estado, porque este não representava o verdadeiro Brasil. A política era, então “madrasta da inteligência”, à medida que a excluía dos processos decisórios. No Estado Novo tal fato não ocorreria mais: o Estado se transformava no tutor, no pai da intelectualidade, ao se identificar com as forças

¹⁶⁸ *Ibidem*, p. 185.

¹⁶⁹ Cf. GOMES, Ângela Maria de Castro; [et al.]. *O Brasil republicano*, v. 10: sociedade e política (1930-1964). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

¹⁷⁰ “A Constituição de 1934, que também privilegiou o desenvolvimento cultural e a proteção ao trabalho intelectual, numa dimensão mais explícita, lançou as bases dos dispositivos constitucionais que fundamentarão o Direito Educacional na história brasileira contemporânea. Ressalve-se, apenas, que as constituições que lhe sucederam não a alcançaram em ousadia e disponibilidade de propósitos. É com a Constituição de 1934 que ocorrem as reversões fundamentais nas proposições de educação e ensino para o Brasil. Em primeiro lugar, a proposta de ensino toma uma dimensão programática e deixa de ser uma mera referência instrumental para viabilizar as garantias e direitos individuais. Em segundo lugar, o texto constitucional deixa de se referir à instrução ou ao ensino e passa a se referir à educação - o que representa mais do que uma mera alteração conotativa, uma modificação de princípios e objetivos fundamentais.” BASTOS, *O Ensino Jurídico no Brasil*, cit., p. 186.

¹⁷¹ VENANCIO FILHO, *Das arcadas ao bacharelismo*, cit., p. 309.

sociais. A argumentação se desenvolvia no seguinte sentido: a partir do momento em que o Estado marca a sua presença em todos os domínios da vida social, não há por que o intelectual manter a sua antiga posição de opositorista ou insistir na marginalidade. De inimigo do Estado, o intelectual deve se converter em seu fiel colaborador, ou seja, ele passa a ter um dever para com a sua pátria.¹⁷²

Esse entendimento de que o intelectual deveria ser o intérprete da vida social, obrigando a elite cultural do país tornar-se necessariamente associada ao poder público ditatorial influenciou no fato mais destacado na intervenção na educação jurídica feita durante o Estado Novo, pois eram nas faculdades de direito em que estavam os bacharéis diretores da elite política:

O desdobramento, pelo decreto-lei 2639, de 27 de setembro de 1940, da disciplina de Direito Público Constitucional em duas, Teoria Geral do Estado e Direito Constitucional, a primeira, na primeira série, e a outra na segunda série. O decreto-lei transfere os catedráticos de Direito Público Constitucional para a cadeira de Teoria Geral do Estado, e determinava que o cargo de professor catedrático de Direito Constitucional não fosse preenchido em caráter efetivo, durante três anos, devendo o provimento se fazer em interino ou por contrato. O decreto-lei tinha um objetivo definido, o de permitir que o Direito Constitucional fosse ensinado por professores ligados ao regime autoritário de 1937, e portanto capazes de transmitir os seus princípios e suas teorias.¹⁷³

No entanto, a tentativa de controlar a educação jurídica não surtiu os efeitos esperados, como lembra Nelson Nogueira Saldanha:

Foi durante o Estado Novo (1940) que se criou a disciplina desse nome [Teoria Geral do Estado] nas Faculdades; e isso deu, a muitos, motivo para argüir seu conteúdo de antidemocrático, o que evidentemente não tem cabimento. Na verdade, este foi um dos muitos casos em que a pedagogia nacional se beneficiou de atitudes culturais que o Governo getuliano assumiu (a revista *Cultura Política*, por exemplo, foi um importante repositório de estudos sociais brasileiros), sem embargo de ter sido ditadura. Realmente, não se formou tradição totalitarista na bibliografia de Teoria do Estado entre nós, – o que é importante.¹⁷⁴

Em sentido semelhante, ministra Nelson de Souza Sampaio:

Êsse plano ditatorial de criar uma agência do DIP dentro das nossas Faculdades de Direito, a fim de “racionar” a cultura jurídica nacional, não era, aliás, bem arquitetado, pois, ao colocar a cadeira de Teoria do Estado, no primeiro ano do curso de Bacharelado, e como propedêutica do Direito Constitucional, se fornecia ao aluno, naquela disciplina de horizontes mais amplos, um antídoto prévio às doutrinas que, no ano seguinte, lhe seriam ministradas pelos envenenadores do espírito universitário, pagos pelos cofres públicos. De

¹⁷² VELLOSO, Mônica Pimenta. *Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1987, p. 14.

¹⁷³ VENANCIO FILHO, *Das arcadas ao bacharelismo*, cit., p. 310.

¹⁷⁴ SALDANHA, Nelson. *História das idéias políticas no Brasil*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2001, p. 326.

qualquer modo, os fatos conspiraram contra os criminosos propósitos estadonistas, como se tivessem sido dirigidos por aquilo que Hegel chama de “astúcia da razão”. Essa “astúcia” providencial dos acontecimentos fez uma escrita certa por linhas tortuosas, transformando a má-fé da pretensão de dirigismo espiritual do ditador de 37, num serviço à vida universitária brasileira, que passou a dever àqueles desígnios fraudulentos a instalação, nos cursos jurídicos, da cadeira de Teoria Geral do Estado.¹⁷⁵

Nesse contexto em que a *Allgemeine Staatslehre*, isto é, o conhecimento científico da Teoria Geral do Estado tornara-se uma cadeira nas escolas jurídicas, a Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, por meio das “regras impessoais”¹⁷⁶ da Congregação daquela Faculdade, convocou o então Docente Livre Orlando Magalhães Carvalho para reger a primeira disciplina, fato que viria a alterar o percurso desses estudos no Brasil e, até mesmo, produzir quadros contrários aos excessos autoritários que o causaram. Exemplo disto foi o a publicação do *Manifesto dos Mineiros*,¹⁷⁷ escrito por membros da elite liberal de Minas Gerais¹⁷⁸ — em parte expressiva, bacharéis em direito, formados naquela *Vetusta Casa de Afonso Pena* — e divulgado em outubro de 1943, o documento defendeu abertamente o fim da ditadura varguista e a redemocratização do país, o que foi o estopim para novos ataques ao regime autoritário, propiciando sua queda. Entretanto, foi o Estado Novo um interventor falho na cultura humanista da educação jurídica brasileira, pois na atitude de alterar currículos, perseguir intelectuais, reforçou a resistência daqueles bacharéis de ideias liberais contrários à centralização autoritária e ao despotismo. Para Vargas, era preciso intervir nos cursos de direito, em seu ensino e em sua estrutura, para

¹⁷⁵ SAMPAIO, Nelson de Souza. Caracterização da Teoria Geral do Estado. *Revista da Faculdade de Direito da UFMG*, Belo Horizonte, v. 4, p. 89-94, 1952. Sobre mencionado Departamento de Imprensa e Propaganda: “fica clara a eficiência do DIP na montagem da doutrina estado-novista. Funcionando como organismo onipresente que penetra todos os poros da sociedade, esta entidade constrói uma ideologia que abarca desde as cartilhas infantis aos jornais nacionais, passando pelo teatro, música, cinema e marcando a sua presença inclusive no carnaval. Pode-se mesmo afirmar que nenhum governo anterior teve tanto empenho em se legitimar e nem recorreu a aparatos de propaganda tão sofisticados conforme fez o Estado Novo.” Cf. VELLOSO, *Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo*, cit., p. 39.

¹⁷⁶ Cf. HORTA, Raul Machado. Discurso de saudação ao Professor Emérito Orlando Magalhães Carvalho. *Revista da Faculdade de Direito da UFMG*, Belo Horizonte, n. 28-29, p. 413-425, 1986.

¹⁷⁷ Sobre esse documento inicialmente intitulado de *Manifesto ao Povo Mineiro*: Cf. CAVALCANTI, Orlando. *Os Insurretos de 43*; O Manifesto dos Mineiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1978.

¹⁷⁸ O ideário liberal da época viria a ter na UDN seu principal representante, sendo a sede intelectual desse pensamento o estado de Minas Gerais: “Minas aparece como representação geográfica desse liberalismo. Há que se considerar a origem dos autores [do Manifesto dos Mineiros], muitos deles mineiros, mas a construção desse imaginário não se restringe a isso, já que decorre da ideia do estado montanhês como síntese dos interesses nacionais genuínos, imunes às imposições das inúmeras centralizações forçadas que marcaram a história brasileira e culminaram em Vargas.” CHALOUB, Jorge Gomes de Souza. O Brasil dos bacharéis: um discurso liberal udenista. *Lua Nova*, São Paulo, 107: 263-304, 2019.

que o liberalismo bacharelesco se curvasse ao autoritarismo positivista que estava no poder e representava a “verdadeira vontade nacional” — evidentemente, os juristas não se curvaram.¹⁷⁹ Não houve durante a Primeira República um aumento considerável da presença dos bacharéis nos cargos públicos, sua participação não destoou em comparação ao Império¹⁸⁰ — e continua endêmica e expressiva até hoje como parte relevante e significativa da elite política, apesar de deturpada pelo tecnicismo —, o que sim houve foi um aumento no discurso contrário a essa cultura bacharelesca, cuja base é a educação jurídica, que também sofreu ataques.

Com a renúncia de Getúlio Vargas, findou-se também o Estado Novo, este foi prosseguido por um curto período democrático entre 1945-1964,¹⁸¹ do qual, para o objetivo deste trabalho, cabe destacar os discursos proferidos por San Tiago Dantas,¹⁸² talvez, um dos primeiros a pressentir a *crise das faculdades de direito* e, por isso, a necessidade de uma mudança na educação jurídica brasileira. A partir do pensamento de Dantas se estabelecem as bases da discussão sobre o moderno ensino jurídico no Brasil, suas reflexões conseguem transmitir a preocupação do período democrático com a educação em direito, para alguns, inaugura-se o tempo áureo da União Democrática Nacional (1945-1965), sede partidária do pensamento liberal humanista dos bacharéis que bravamente resistiram à ditadura varguista.

O primeiro discurso, ainda pouco antes do período democrático, intitulado *Renovação do Direito* proferido na sessão magna de 25 de outubro de 1941, a qual comemorou

¹⁷⁹ Apesar disso, no que se refere posteriormente aos juristas conservadores: “A história do partido [UDN] e da República de 1946 se caracteriza, de fato, por um constante declínio da influência dos célebres juristas, em que pese a pompa dos seus discursos, em oposição à ascensão de outros grupos dentro do partido e do campo liberal. A decadência atinge sobretudo os bacharéis conservadores, que se veem progressivamente alheados do centro do poder. Eles aderem ao golpe – responsável por criar um mundo ainda mais estranho aos seus valores – de forma subalterna para, posteriormente, se afastarem dos cimos do poder.” *Idem*.

¹⁸⁰ A conclusão, com bases em um estudo quantitativo foi feito por Teotonio Simões: SIMÕES NETO, *Os Bacharéis na Política — A Política dos Bacharéis*, *cit.*, p. 637-638.

¹⁸¹ As importantes mudanças nas universidades durante esse momento, como o aumento das instituições públicas, a criação da Universidade de Brasília, o *status* de gratuidade do ensino superior federal, a implantação de programas de pós-graduação, o aumento de densidade do movimento estudantil, a modernização do ensino superior brasileiro, podem ser conferidas no primoroso trabalho: CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

¹⁸² “Profundamente imbuído de um racionalismo lógico, o Autor forjaria um método de ensino baseado não na lição de institutos e normas, mas no preparo de profissionais aptos ao raciocínio jurídico — para Santhiago, assim o Direito e a Justiça adquirem inquebrantáveis caracteres lógicos, apreensíveis pela inteligência abstrativa, e jamais pela memorização de classificações sistemáticas.” HORTA, José Luiz Borges. Santhiago Dantas e a cultura jurídica: esboço de releitura filosófica. *In*: HORTA, José Luiz Borges. *Ensaio de educação jurídica*. Belo Horizonte: Pergamum, 2012, [no prelo] p. 29.

o cinquentenário da Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil, em nome da Congregação de Professores, chama atenção:

Só se consideraria, pois, em crise, no mundo de hoje, uma Faculdade em que o saber jurídico houvesse assumido a forma de um precipitado insolúvel, resistente a todas as reações. Seria ela um museu de princípios e praxes, mas não seria um centro de estudos. Para uma escola de Direito viva, o mundo de hoje oferece um panorama de cujo esplendor raras gerações de juristas se beneficiam. O objetivo dos nossos estudos foge, transforma-se, fixa-se um segundo, diluindo-se quando parecia assente em definitivo, e sobre esse chão que ondeia sob os nossos passos, estendemos a improvisada engenharia das nossas construções doutrinárias. As leis sobre o trabalho, as leis fiscais, as que exprimem a transição da economia livre para a dirigida, o novo Direito Público, esse mundo em gestação que é o Direito Administrativo, tudo assoberba e solicita o jurisperito, que está no mundo de hoje como deve ter estado o geógrafo na época das descobertas.¹⁸³

Finalmente, o mais famoso discurso já no período democrático, a aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito em 1955 com o título *A educação jurídica e a crise brasileira*, pode nos servir de alerta para a contemporaneidade. Isto nos serve como evidência de que a vontade de mudança já existia., no entanto, essas propostas não puderam ser realizadas devido à política educacional do regime militar de 1964, que tanto alterou a estrutura das universidades brasileiras, cujos efeitos ainda não conseguimos superar. Permanecemos sob as reflexões de San Tiago Dantas:

Precisamos restituir à sociedade brasileira o poder criador que vem faltando às suas classes dirigentes e que nos está conduzindo, através de problemas irresolvidos e dificuldades angustiosas, a um processo de secessão social, típico dos momentos de declínio. A contribuição que nós, juristas, podemos dar a esse esforço restaurador é o renascimento do Direito como técnica de controle da vida social, e esse renascimento só o podemos promover através da educação jurídica, vivificando-a, inculcando-lhe objetivos novos, restaurando-a em suas finalidades perenes, e conduzindo, através dela, o Direito à posição suprema que tem perdido entre as técnicas sociais.¹⁸⁴

A educação superior e o regime militar

Conforme o percurso proposto, chegamos ao momento constitutivo da negação dialética. O *Particular abstrato* se realiza durante a experiência do Regime Militar de 1964-1985: ao compreender as mudanças na política educacional que dali saíram, poderemos conhecer *a cisão constitutiva da educação jurídica do Brasil*.

¹⁸³ DANTAS, San Tiago. Renovação do Direito. In: DANTAS, San Tiago. *Palavras de um professor*. Rio de Janeiro: Forense, 2001, p. 17-18.

¹⁸⁴ DANTAS, A educação jurídica e a crise brasileira, *cit.*, p. 71.

Diversas são as interpretações do que ocorreu no Brasil naquele ano de 1964, não cumpre aqui destrinchá-las de maneira exaustiva. No entanto, parte-se do pressuposto que houve um golpe militar que tomou o poder para iniciar uma intervenção “modernizante” ao mesmo tempo autoritária e conservadora em distintos âmbitos da sociedade, um dos mais estratégicos foi o da educação superior. Nesse contexto, o grupo que formava a coalisão intervencionista era ideologicamente heterogêneo, o que criou discordâncias em como agir frente aos problemas, além de estabelecer uma alta incidência de contradições e paradoxos em suas atitudes, não havendo coerência nas medidas a serem tomadas, neste caso, na política educacional.

Como mostrado pelo esplendido trabalho de Rodrigo Patto Sá Motta, *As universidades e o regime militar*, as políticas universitárias da ditadura foram simultaneamente destrutivas e construtivas, embora seu impulso modernizador tenha sido feito por meio da repressão. O regime de 1964 não foi essencialmente antirreformista, mas, na verdade, anticomunista: parte daquele grupo no poder era favorável às reformas, desde que afastadas de qualquer radicalização perigosa aos “interesses nacionais”. Assim, a área estratégica que veio a se tornar a universidade necessitava, também, seguir o processo modernizador brasileiro e, para isso, reformar-se.¹⁸⁵

Entre os adversários das esquerdas, sobretudo nos grupos influenciados por argumentos liberais, circulavam também teses reformistas. Entretanto, ao contrário da perspectiva socialista e revolucionária, eles queriam mudar o ensino superior para torná-lo mais eficiente e produtivo, tendo em vista as necessidades do desenvolvimento econômico e de modernização da máquina pública. Conferia-se ênfase ao ensino técnico, em detrimento da tradição humanista, e privilegiava-se o desenvolvimento tecnológico, em prejuízo da pesquisa volta para a ciência pura.¹⁸⁶

A atuação disparatada do regime militar diante da política educacional superior gerou de “moderno”, como veremos, a racionalização de recursos, a busca de eficiência, a expansão das vagas, o fortalecimento da iniciativa privada, a reorganização da carreira do magistério, a substituição do sistema de cátedras pela criação de departamentos e o fomento à pesquisa e à pós-graduação; todas estas mudanças às custas da *tecnicização* da educação

¹⁸⁵ “A reforma afinal realizada pelo regime militar foi o efeito paradoxal de pressões contrárias, de liberais, conservadores, militares, religiosos, intelectuais (e professores universitários), a que se somaram os “conselhos” de assessores e diplomatas norte-americanos, tendo como cenário a rebeldia estudantil.” MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As universidades e o regime militar*: cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014, p. 8.

¹⁸⁶ *Ibidem*, p. 9.

jurídica. Por outro lado, a ditadura também produziu de autoritário a censura de ideias e pesquisas, a perseguição e aposentadoria forçada de professores, a repressão ao movimento estudantil e a interferência sobremaneira na autonomia universitária.

O sentimento que o Estado Novo detinha a respeito dos bacharéis e do bacharelismo liberal ressoava no regime militar. Para este, as instituições de ensino superior não deveriam mais produzir “magotes de bacharéis”,¹⁸⁷ mas sim mão de obra técnica qualificada que pudesse, por meio das ciências exatas e naturais, desenvolver o Brasil:

Os técnicos com formação em economia, cuja opinião ganhou muito peso nos governos militares, enfatizavam a importância de inverter essa tradição e aumentar a proporção de estudantes das áreas de ciência e tecnologia, a fim de atender às necessidades da indústria, das atividades produtivas e da própria máquina do Estado. A ênfase no ensino técnico, em detrimento da tradição humanista, seria acompanhada, naturalmente, da devida priorização de gastos.¹⁸⁸

Nos primeiros anos do regime pouco foi feito em direção às desejadas reformas, devido à pasta ser repassada a ministros não capacitados para realizar as desafiadoras mudanças exigidas por aquele cenário — talvez Pedro Aleixo teria feito alguma transformação efetiva, se não fosse realocado para a vice-presidência de Costa e Silva. No entanto, durante o período de 1964-1967, quiçá o fato mais relevante tenha sido a criação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub) em 1966, consequência das propostas feitas por Rudolph Atcon, especialista em planejamento e gestão universitária. O grego naturalizado americano havia sido contratado pelo Ministério da Educação para diagnosticar as universidades brasileiras,¹⁸⁹ acabando por sugerir a constituição de um órgão que aproximasse as instituições de ensino superior para permitir a troca de experiências entre elas. O Crub exerceu um importante papel na reforma universitária no sentido de facilitar a unificação das medidas reformadoras pelo país.¹⁹⁰

As alterações na carreira do magistério iniciaram-se ainda em 1966, quando o primeiro titular da pasta da educação, Flávio Suplicy de Lacerda, foi demitido e seu interino, Raimundo Muniz de Aragão, assumiu como ministro. As mudanças começaram efetivamente a partir do Decreto-Lei n. 53, o qual unificou o ensino e a pesquisa, já que

¹⁸⁷ Cf. *Ibidem*, p. 66.

¹⁸⁸ *Ibidem*, p. 72.

¹⁸⁹ *Ibidem*, p. 77.

¹⁹⁰ “Formalmente, o Crub era entidade autônoma, porém, como dependia de verbas do governo brasileiro e da Usaid [Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional], os limites de sua liberdade estavam bem-definidos.” *Ibidem*, p. 78.

anteriormente consistiam em carreiras distintas e, assim, resolveu-se as divergências existentes sobre como equalizar essas duas dimensões. Após a norma instituída, as universidades deveriam exercer ambas as atividades simultaneamente. Além disso, anteriormente, em 1965, foram alteradas as formas de ingresso e progressão de carreira, cuja principal novidade era a previsão do regime de Dedicção Exclusiva, que previa gratificações aos adeptos. Entretanto, complementando a norma anterior, foi o Decreto-Lei n. 252 de 1967 que se revelou decisivo para o cargo de docente. Nele estabeleceu-se, além das funções de colegiados de curso e das atividades de extensão, os departamentos como subunidades básicas das universidades, característica inspirada na estrutura norte-americana de ensino:

Aos departamentos caberia a elaboração dos planos do trabalho, com a atribuição de encargos de ensino e pesquisa aos docentes. Refletindo as ambiguidades da época, o decreto continuava a considerar o catedrático um dos cargos docentes — ou seja, faltou coragem para extinguir o cargo, por medo das reações contrárias. Mas, como a lei atribuiu aos departamentos as antigas funções e prerrogativas dos catedráticos, a extinção da cátedra estava nas entrelinhas, faltando apenas explicitá-la.¹⁹¹

Foi apenas no Governo Médici que o comando do MEC foi assumido por um militar com as características necessárias para realizar a reforma universitária: o tenente-coronel Jarbas Gonçalves Passarinho, cuja personalidade contava com o talento político capaz de acelerar o ritmo da modernização autoritária. A decisão política a respeito da implantação efetiva da reforma coincidiu com o AI-5, sendo que em fevereiro de 1969 foi editado o Decreto-Lei n 464, cuja intenção era estabelecer o prazo de adaptação dos estatutos universitários às prescrições da Lei da Reforma Universitária,¹⁹² n. 5.540, do ano anterior. Passarinho, cercado de nomes competentes como Newton Sucupira, tinha interesse maior de modernizar as instituições de ensino superior para propiciar o desenvolvimento nacional, no entanto, para isso, precisava se posicionar entre as vontades ideológicas do regime repressivo e a necessidade de apoio de ao menos parte da comunidade universitária, o

expurgo muito agudo de professores e pesquisadores comprometeria as metas modernizadoras, pois afastaria das instituições quadros indispensáveis ao seu

¹⁹¹ *Ibidem*, p. 79.

¹⁹² Sobre a história da produção dessa lei: CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. São Paulo: Editora UNESP, 2007, p. 219-286.

sucesso. Nesse sentido, mais inteligente era mostrar-se flexível e aberto ao diálogo, e transigir em relação a algumas demandas dos setores moderados.¹⁹³

A partir de 1970 o reajuste dos vencimentos dos professores foi expressivo, devido às novas faixas de regime de trabalho, que tornaram a carreira mais atrativa, nesse sentido, também havia maior disponibilidade de recursos para a pesquisa nas federais. Paradoxalmente, aquele mesmo regime que perseguia docentes, discentes e censurava determinados temas de pesquisa, acabou por fortalecer financeiramente a comunidade universitária, embora com privilégios para certas áreas acadêmicas e lentidão de implantação. Mirando esse ganho financeiro, tornou-se interessante a federalização para as universidades públicas estaduais e as instituições privadas, o que possibilitou um momento de criação de novas federais. A expansão se deu na seguinte medida:

Antes do golpe de 1964 havia 21 universidades federais e mais algumas faculdades federais isoladas. Em 1979, o número de universidades federais havia subido para 33, aumento de 50% em uma década e meia. No entanto, as jovens universidades começaram com tamanho modesto, como era natural, e, sozinhas, não atenderiam aos planos governamentais de expandir a oferta de vagas para os estudantes.¹⁹⁴

Como evidenciado por Rodrigo Motta, além das universidades, o número de docentes e o de alunos também se elevou. Os professores foram de 15 mil em 1968 para aproximadamente 38 mil em 1978, aumento de mais de 250%; já os estudantes, de quase 100 mil em 1968 saltaram para 290 mil em 1979. Embora, esse crescimento foi proporcionalmente menor do que a ampliação nas instituições particulares, pois os alunos universitários em federais diminuíram de 36% em 1968 para 23% em 1977.¹⁹⁵ Portanto, ao mesmo tempo que os investimentos na universidade pública foram ampliados, também o setor educacional privado recebeu benefícios indiretos, dos quais se aproveitou de tal maneira que as matrículas nessas entidades não estatais foram mais expressivas do que as públicas.

Percebe-se, entretanto, nas privadas, que a quantidade não acompanhou a qualidade do ensino, o que fez instalar o modelo de educação superior ainda hoje em vigor:

as universidades públicas oferecem melhores condições de formação aos estudantes, com boa infraestrutura de pesquisa, professores com dedicação integral e carga didática mais baixa, portanto com tempo para pesquisar e orientar

¹⁹³ MOTTA, *As universidades e o regime militar, cit.*, p. 243.

¹⁹⁴ *Ibidem*, p. 248.

¹⁹⁵ Todos esses dados podem ser checados em: MOTTA, *As universidades e o regime militar, cit.*, p. 248.

os estudantes mais talentosos; enquanto as instituições privadas, na maioria, não fazem grande investimento em pesquisa e resumem a formação dos seus alunos às atividades em classe.¹⁹⁶

Vale destacar, ainda, a mudança no vestibular que criava uma seleção universal, além da mudança mais importante: transformar o exame em concurso. Pois, anteriormente, existia a figura do “excedente”, já que o candidato era aprovado ao alcançar a nota mínima, ele entendia ter direito à vaga, mesmo havendo alunos com notas superiores as dele, assim, para resolver esse problema não funcionaria simplesmente aumentar as vagas disponíveis, mas sim inverter a lógica da aprovação. Entraria em vigor a lógica classificatória, na qual não haveria mais reprovados, porém, elaborava-se a ordem dos classificados de acordo com o número de vagas.¹⁹⁷

Enfim, tal paradigma por mais que tenha trazido alguns benefícios, como o aumento da pós-graduação e de suas bolsas,¹⁹⁸ possibilitou um cenário hostil para aqueles humanistas, bacharéis formadores de uma elite política capaz de dirigir a nação — o bacharelismo entrou em crise e não mais conseguiu formar juristas, mas apenas técnicos. O ambiente criado pelo regime militar foi de extremo tecnicismo, que chegou a priorizar nas faculdades de direito a prática positivista de ensino: a memorização de códigos e de possíveis questões que venham a cair nos concursos públicos, sem nenhuma perspectiva crítica a respeito da lei.

Cria-se hoje, em nossa visão, a figura do *técnico em direito*, o qual vem a ocupar os mais altos cargos do Judiciário sem uma visão interdisciplinar, transversal, crítica e capacitada politicamente sobre as estruturas do poder e da liberdade. Esse novo quadro, por manter-se na abstração da normatividade, percebendo-a como realidade do direito, não compreende de que forma suas atitudes podem ocasionar graves danos ao desenvolvimento do país. O *tecnicismo* é o mecanismo de formação e de treinamento daquele profissional alienado de todas as outras dimensões da cultura jurídica, todas elas necessárias ao serviço público. Ao contrário do bacharel, o *técnico em direito* se prende no ambiente *hiperensino* e não constrói sua formação através de uma atuação política exterior às salas de aula: o que

¹⁹⁶ *Ibidem*, p. 251.

¹⁹⁷ *Ibidem*, p. 253.

¹⁹⁸ *Ibidem*, p. 256-262.

interessa é decorar acriticamente o processo da lei e aprender de que forma isso pode ajudá-lo a ter mais ganhos financeiros, seja na iniciativa pública ou privada.

O tecnicismo alienado nega o humanismo crítico; o *técnico em direito* positivista nega o bacharel liberal.

No entanto, vive-se uma contradição: a estrutura de poder atual é construída para ser gerida por aqueles formados em direito, o que acaba por privilegiar os técnicos nas disputas pelos cargos onde deveriam assentar-se bacharéis. A formação alienada do curso de direito ressoa nas decisões alienadas dos dirigentes nacionais, gerando crises que afetam intensamente toda identidade nacional. Toma-se decisões cujo impacto ao Estado é catastrófico e, por isso, somente poderiam ser tomadas por autoridades que detivessem conhecimento para tal, especialmente o geopolítico e o geoestratégico.¹⁹⁹ A cisão constitutiva da educação jurídica alteia-se como uma das principais urgências brasileiras, pois apenas com sua *suprassunção* seremos capazes de enfrentar as crises do tempo presente.

¹⁹⁹ Nos guiamos na direção dos seguintes pensadores de geopolítica e de geodireito: CARDOSO, Paulo Roberto. *Diatética cultural: Estado, soberania e defesa cultural*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2016 (Tese, Doutorado em Direito). GÓES, Guilherme Sandoval. A reconfiguração da ordem mundial e a judicialização da geopolítica. *Intellector* (CENEGRI), v. 16, n. 31, p. 59-75, 2019. Decerto, o texto introdutor destes estudos na Faculdade de Direito da UFMG foi o esplendido: HORTA, José Luiz Borges. Urgência e emergência do constitucionalismo estratégico. *Revista Brasileira de Estudos Constitucionais*, v. 23, p. 783-806, 2012.

Tentativas de uma reconciliação interdisciplinar da política educacional superior do Brasil

“Repito: o Brasil não pode passar sem uma universidade que tenha o inteiro domínio do saber humano e que o cultive não como um ato de fruição erudita ou de vaidade acadêmica, mas com o objetivo de, montada nesse saber, pensar o Brasil como problema.”

DARCY RIBEIRO, *Universidade, para quê?*.²⁰⁰

O emocionante discurso proferido pelo educador Darcy Ribeiro durante a cerimônia de posse do reitor Cristovam Buarque, em 16 de agosto de 1985, ao se referir à Universidade de Brasília, sua mais fecunda criação, reflete o espírito da redemocratização e, especialmente, dos objetivos da política educacional no devir constitucional brasileiro.

Em nosso itinerário introdutório dos respectivos momentos dialéticos, iniciamos pela inclinação de um povo desenvolvido à prática da educação, passando pela sua transformação em direito fundamental e logo chegamos ao repensar de seus objetivos, isto é, alcançamos o ponto em que faz-se preciso imaginar uma utopia educacional, “não importa nem mesmo que nenhuma utopia se realize. Não é preciso. Só é preciso haver utopia.”²⁰¹

Apenas é possível pretender a reconciliação da cisão constitutiva da educação jurídica brasileira a partir de um pensamento utópico,²⁰² que, considerando o passado, consiga constituir um novo presente com olhos para o futuro. Como evidencia Darcy, “esta é a função da utopia: ordenar, concatenar as ações para fazer frente ao espontaneísmo fatalista e sobretudo, para impedir que os oportunistas façam prevalecer propósitos mesquinhos.”²⁰³

A educação que não tem um plano de si mesma, carente de uma ideia utópica, se torna incapaz de cumprir seu destino. Esta é a educação jurídica pós-1964: um corpo amorfo e sem destino, perdida em si mesma, acumulando conhecimento técnico a não mais

²⁰⁰ RIBEIRO, Darcy. *Universidade, para quê?*. In: RIBEIRO, Darcy. *Educação como prioridade*. São Paulo: Global, 2018, p. 108.

²⁰¹ *Ibidem*, p. 111.

²⁰² “Nossa era precisa, antes de tudo, de utopias, para que sejamos, uma vez mais, capazes de nos reinventar, de reconstruir nossas relações, libertos do desespero e do medo, insuflados de real esperança diante do futuro, de fé em nossa própria criatividade, entusiasmados pela força divina que nos habita e que nos compele em direção ao devir.” ALMEIDA, *Crítica da razão antiutópica*, *cit.*, p. 321.

²⁰³ RIBEIRO, *Universidade, para quê?*, *cit.*, p. 108.

poder, mas sem saber como e para que utilizá-lo. Os *tecnicistas* lêem e repetem a norma de maneira absolutamente rigorosa e precisa, porém, não a interpretam crítica, histórica e culturalmente, como a essência tridimensional do direito exige.²⁰⁴ Certamente, não cabe aos estudos jurídicos descartar a técnica e levá-la à periferia do ensino do direito, ao contrário, o problema que surge é a falta da virtude do meio termo:

Admitir-se uma concepção antinormativista do Direito equivale a destruir a autonomia da Ciência Jurídica, e é esquecer que não há Jurisprudência sem Técnica, sem exigência de conhecimentos especializados que só o jurista possui. Reduzir, por outro lado, a Jurisprudência à Técnica significa reduzir o Direito a um dos seus elementos, pois, se não se pode negar o caráter formalista do Direito, não é dito que no formalismo esteja todo o Direito.

Não há dúvida que para o jurista, enquanto jurista, o Direito é norma, mas a norma não é algo que se possa conceber em si mesma e por si mesma, sem o seu conteúdo social, sem os valores que nela se concretizam e que por ela queremos ver realizados e garantidos.²⁰⁵

Concebemos, portanto, a cisão constitutiva da educação jurídica do Brasil: a sua afirmação universal abstrata no bacharelismo liberal e humanista criado no Império e continuado pela República democrática e sua negação particular abstrata no tecnicismo positivista da educação superior imposta pelo regime militar ditatorial — ambas abstratas porquanto apartadas. Para compreender este movimento hegelianamente é preciso esclarecer algumas questões. À primeira vista, poder-se-ia dizer que, para superar a cisão, seria necessário transplantar exatamente a experiência educacional do direito no século XIX para os dias atuais, ou simplesmente recusar toda a técnica jurídica desenvolvida durante a ditadura, sem absorver nenhuma vivência desse período. Nenhuma das soluções nos parece partir do correto entendimento sobre a dialética, esta que, à superfície, seria um método científico de conhecimento da realidade; como mostrado por Horta, “a Dialética não é um método, mas um, ou melhor, o modo de ser da realidade: a realidade, ela mesma, é dialética.”²⁰⁶ Em consonância, Alfredo de Oliveira Moraes, elucida o fenômeno dialético a partir de três verbos: *negar*, *conservar* e *elevantar*,²⁰⁷ nesta tríade é possível perceber que a negação pressupõe sua conservação, bem como a conservação prevê sua negação. Por isso, estagnar

²⁰⁴ “Que o Direito seja fato *histórico-cultural*, eis um ponto com qual estou de pleno acordo: mas, é fato histórico-cultural, ou produto da vida humana objetivada, somente enquanto os *atos* humanos se integram *normativamente* no sentido de certos *valores*.” REALE, *Teoria Tridimensional do Direito*, cit., p. 80.

²⁰⁵ REALE, *Teoria do direito e do Estado*, cit., p. 30.

²⁰⁶ HORTA, *Dialética do Poder Moderador*, cit., p. 47.

²⁰⁷ MORAES, Alfredo de Oliveira. *A Metafísica do Conceito*; sobre o problema do conhecimento de Deus na Enciclopédia das Ciências Filosóficas de Hegel. Porto Alegre: EdPUCRS, 2003, p. 25.

o movimento dialético ou não percebê-lo como trânsito, transformação, mudança e organicidade é evitar a própria explicação de Hegel:

§79

A lógica tem, segundo a forma, três lados: a) o *lado abstrato* ou do *entendimento*; b) o *dialético* ou *negativamente-racional*; c) o *especulativo* ou *positivamente racional*.

Esses três lados não constituem três *partes* da Lógica, mas são *momentos* de *todo* [e qualquer] *lógico-real*, isto é, de todo conceito ou de todo verdadeiro em geral. Eles podem ser postos conjuntamente sob o primeiro momento — o do *entendimento* — e por isso ser mantidos separados uns dos outros; mas, desses modo, não são considerados em sua verdade. [...]

§81

b) O movimento dialético é o próprio suprasumir-se de tais determinações finitas e seu ultrapassar para suas opostas. [...] Em sua determinidade peculiar, a dialética é antes a natureza própria e verdadeira das determinações-do-entendimento — das coisas e do finito em geral. [...] A dialética, ao contrário, é esse ultrapassar *imane*nte, em que a unilateralidade, a limitação das determinações do entendimento é exposta como ela é, isto é, como sua negação. Todo o finito é isto; suprasumir-se a si mesmo. O dialético constitui pois a alma motriz do progresso científico [...]

Adendo: É da mais alta importância apreender e conhecer devidamente o dialético. O dialético, em geral, é o princípio de todo o movimento, de toda a vida, e de toda a atividade na efetividade. Igualmente, o dialético é também a alma de todo o conhecer verdadeiramente científico.²⁰⁸

O espírito da redemocratização tinha a intenção de reconciliar o *humanismo* e o *tecnicismo* em uma educação superior interdisciplinar e transversal. Para uma supressão efetiva daquela cisão seria necessário negar os vícios, conservar os avanços e elevá-los a um patamar superior a partir de uma adaptação ao tempo presente. À primeira vista, seria o papel da educação exclusivamente jurídica se estruturar para criar um bacharel capaz de equalizar aquelas duas vertentes formadoras, com efeito, ao fazer isto esse intelectual estaria *humanizando* a técnica. No entanto, devido ao império do positivismo nos cursos jurídicos, estes se afastaram dessa tarefa mesmo após 1985, pois a hipertrofia do poder Judiciário, e de todos os seus desmembramentos, permitida pela Constituição de 1988, construiu uma realidade na qual aqueles quadros que naturalmente iriam para a política caso estivessem nascidos décadas antes seguiram o caminho *forense*. A política se tornou órfã de humanistas e os técnicos processualistas se negaram a assumir sua tarefa de construir o Estado-nação, pois o poder não mais se encontrava no parlamento democrático, mas sim no juiz de primeira instância ou no Ministério Público, capazes de subjugar qualquer vontade ideológica.

²⁰⁸ HEGEL, *Enciclopédia das Ciências Filosóficas*, cit., VI – A Ciência da Lógica, p. 159, 162, 163.

Diante dessa inércia educacional jurídica, na qual o comodismo dos *técnicos em direito* permitido pela carta de 1988 impediu qualquer mudança, restou uma cisão irreconciliada: uma dialética estagnada e apartada de si mesma, um *dever* que não veio a se realizar. Ainda assim, as mazelas causadas pela negação do tecnicismo ao humanismo bacharelesco continuam a afetar os mais diversos âmbitos da sociedade. Portanto, coube, em nossa visão, à parte dissidente da educação jurídica tecnicista encontrar meios de solucionar esse problema e, quiçá, executar a tão essencial reconciliação. A senda possível foi desvencilhar a unicidade disciplinar do direito com o objetivo de formar quadros capacitados para a direção da máquina estatal. Nesse sentido, a perspectiva interdisciplinar ou pós-disciplinar ocupou lugar de destaque nos esforços da política educacional democrática. Além dessa visão, o processo de *humanização da técnica* encontrou na transversalidade seu *modus operandi* mais bem acabado, pois o olhar desde o micro ao macro aplicado às Humanidades atenderia as necessidades processuais particulares, mas as compreenderiam por meio de um enfoque crítico e cultural.

A tentativa de reconciliação interdisciplinar da educação superior que trataremos nesta Monografia é o Bacharelado em Ciências do Estado, possibilitado por uma política educacional refletida no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais — REUNI. Intentaremos mostrar de que forma o REUNI foi recebido pela Universidade Federal de Minas Gerais, mais especificamente pela sua Faculdade de Direito, e comprovar que a dialética da educação jurídica é a chave de compreensão do Bacharelado em Ciências do Estado.

A política educacional interdisciplinar

Embora as universidades tenham nascido com o intuito de buscar a universalização do saber, este cada vez mais foi se dividindo e se especializando, num processo acentuado especialmente pelo cientificismo da virada do século XVIII.²⁰⁹ Era preciso, para atender as

²⁰⁹ Em relação à Filosofia, Mayos ministra: “Con la revolución científica de Copérnico, Galileo, Bacon, Descartes, Boyle, Newton, etc. una nueva ciencia físico-matemática y experimental surgió de la filosofía. Esta había sido identificada desde Grecia simplemente como ‘la episteme’ y analizaba racionalmente las esenciales cuestiones ‘macro’ de la humanidad. Ahora bien, en la modernidad, la filosofía se encontró con un doble destino: por una parte, acababa de recuperar el trono epistémico que había perdido frente a la teología en la Edad Media; pero -por otra parte- ahora pasó a compartirlo con su aventajada hija: la ‘nueva ciencia’ físico-matemática. La filosofía se estaba librado de la tutela de la teología pero irremisiblemente caía bajo una nueva tutela: primero de la ciencia y luego de la tecnología.” MAYOS, Gonçal. Límites de la

necessidades do rigor metodológico e racional, dividir o conhecimento de modo a permitir que do objeto fosse extraído o máximo de entendimento possível. Como mostrado por C. P. Snow em seu famoso discurso *As duas culturas* ao final da década de 1950, essas áreas hiperfocais acabaram por formar polos tão apartados de si que desenvolveram linguagens próprias, modos de pensar distintos e, até mesmo, maneiras únicas de se relacionar, para o autor, emergiram duas culturas, que não conseguiam se comunicar e fomentavam paulatinamente as fronteiras que as separavam.

Acredito que a vida intelectual de toda a sociedade ocidental está cada vez mais dividida entre dois grupos polares. Quando digo a vida intelectual, quero incluir também uma grande parte da nossa vida prática, porque eu seria a última pessoa a sugerir que as duas possam ser diferenciadas no nível mais profundo. (...) Dois grupos polares: num pólo temos os intelectuais da literatura, que por acaso, enquanto ninguém prestava atenção, passaram a denominar-se a si mesmo de “intelectuais”, como se não existissem outros. (...) no outro os cientistas e, como mais representativos, os físicos. Entre os dois um abismo de incompreensão mútua — algumas vezes (particularmente entre os jovens) hostilidade e aversão. Cada um tem uma imagem curiosamente distorcida do outro. Suas atitudes são tão diferentes que, mesmo ao nível da emoção, não encontram muito terreno comum.²¹⁰

As diferenças se acentuaram de tal maneira que os sentimentos de uma cultura passaram a ser os anti-sentimentos da outra, criou-se um ambiente acadêmico infrutífero e limitado por não se utilizar do poder da conexão entre as áreas do saber. Para Snow, essa polarização chega a ser tão prejudicial para sociedade que se torna uma perda nos mais diversos âmbitos: perda de tempo, tanto pessoal quanto coletivamente, assim como perdas práticas, intelectuais e criativas, “por negligência estamos deixando escapar algumas das nossas melhores oportunidades nos campos do pensamento e da criação.”²¹¹ Nesse sentido, a alta velocidade com que o mundo se desenvolve exige da Academia, mais do que nunca, a resolução dessa separação forçada, sob pena do Ocidente não mais ocupar local de destaque no *choque de civilizações*.²¹²

hiperespecialización. Necesidad de la macrofilosofía. *Revista de Ciências do Estado*, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 1–21, 2021.

²¹⁰ SNOW, C. P. *As Duas Culturas e uma Segunda Leitura*. Trad. Geraldo Gerson de Souza, Renato de Azevedo Rezende Neto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015, p. 20-21

²¹¹ *Ibidem*, p. 34.

²¹² Sobre o pensamento civilizacional: “En el mundo de la posguerra fría, las distinciones más importantes entre los pueblos no son ideológicas, políticas ni económicas; son culturales. Personas y naciones están intentando responder a la pregunta más básica que los seres humanos pueden afrontar: ¿quiénes somos? (...) Los Estados-nación siguen siendo los actores principales en los asuntos mundiales. Su conducta está determinada, como en el pasado, por la búsqueda de poder y riqueza, pero también por preferencias, coincidencias y diferencias culturales. (...) En este nuevo mundo, la política local es la política de la etnicidad;

Fechar o fosso entre nossas duas culturas é uma necessidade tanto no sentido intelectual quanto no sentido mais prático. Quando esses dois sentidos se desenvolvem separados, nenhuma sociedade é capaz de pensar com sabedoria. A bem da vida intelectual, a bem do nosso país que corre um perigo especial, a bem da sociedade ocidental que vive precariamente entre os pobres, a bem do pobre que não precisará ser pobre se houver inteligência no mundo, é imperativos que nós e os americanos e todo o Ocidente encaremos a nossa educação de uma maneira nova.²¹³

Para resolver os problemas causados pela disciplinaridade, ficaram evidentes os esforços para evitar a exploração científica hiperespecializada dos domínios do conhecimento e caminhar para uma realidade interdisciplinar.²¹⁴ Na qual, existe uma intensa troca de saberes entre os investigadores com a real intenção de, nessa relação, se progredir científica e humanamente.

Com base nesse sentimento conciliador é que a política educacional brasileira do início do século XXI buscou efetivar a interdisciplinaridade — e até mesmo estabelecer um *macrosaber*²¹⁵ — em suas universidades públicas. O ensino privado superior do Brasil se

la política global es la política de las civilizaciones. La rivalidad de las superpotencias queda sustituida por el choque de las civilizaciones.” HUNTINGTON, Samuel P. *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Trad. José Pedro Tosaus Abadia. Barcelona: Paidós, 1997, p. 21-22.

²¹³ SNOW, *As Duas Culturas e uma Segunda Leitura*, cit., p. 72. Apesar das discordâncias no que tange a alocação da Inglaterra e dos Estados Unidos na civilização Ocidental, as palavras ainda nos servem para compreender uma necessidade de mudança.

²¹⁴ Sobre a conceituação deste termo e o porquê de não utilizarmos *multidisciplinaridade* ou *pluridisciplinaridade*, mas também sobre a necessidade de caminharmos para uma *transdisciplinaridade*: “a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa. A distinção entre as duas primeiras formas de colaboração [multi- e pluridisciplinaridade] e a terceira [transdisciplinaridade] está em que o caráter do multi- e do pluridisciplinar de uma pesquisa não implica outra coisa senão o apelo aos especialistas de duas ou mais disciplinas: basta que justaponham os resultados de seus trabalhos, não havendo integração conceitual, metodológica, etc. Por outro lado, podemos retomar essa distinção ao fixarmos as exigências do conhecimento interdisciplinar para além do simples *monólogo* de especialistas ou do ‘diálogo paralelo’ entre dois dentre eles, pertencendo a disciplinas vizinhas. Ora, o espaço do interdisciplinar, quer dizer, seu verdadeiro horizonte epistemológico, não pode ser outro senão o campo unitário do conhecimento. Jamais esse espaço poderá ser constituído pela simples adição de todas as especialidades nem tampouco por uma síntese de ordem filosófica dos saberes especializados. O fundamento do espaço interdisciplinar deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares.” JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: IMAGO Editora, 1976, p. 74-75.

²¹⁵ “Necesitan ese macrosaber orientador tanto la humanidad, como los científicos y expertos ultraspecializados (al menos cuando salen de su estricto campo de trabajo). Creemos que la filosofía es y volverá a ser ese macrosaber orientador -precisamente- en la medida en que sea capaz de recuperar, teorizar y aplicar su característica experiencia y memoria predisciplinar a los nuevos retos. Ese puede ser hoy el gran bagaje y patrimonio de la filosofía: aquel acumulado durante la constitución de las ciencias y saberes especializados. Pues solo la filosofía ha acompañado entera la evolución cognitiva de la humanidad desde la Grecia antigua hasta la actualidad, pasando sobre todo por el proceso moderno de separación, constitución e hiperespecialización de los saberes.” MAYOS SOLSONA, Gonçal. *Macrofilosofía*, las “dos culturas” y la era de la postdisciplinariedad. In: MAYOS SOLSONA, Gonçal; CARDOSO, Renato César; HENRIQUE JÚNIOR, Moacir (Org.). *Interdisciplinaridade e Interconstitucionalidade 2*. Uberlândia: LAECC, 2019, p. 25-26.

expandiu devido aos grandes aportes financeiros permitidos primeiramente pelo FIES (1999) e posteriormente pelo ProUNI (2005), esses programas ou serviam para expedir crédito para os alunos carentes pagarem pelo ensino superior ou para conceder bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes com renda familiar de até 3 salários-mínimos por pessoa. Ao invés de lidar com os problemas da educação pública foi preferido pelos governos à época bancar o ensino particular, cujo interesse maior não é outro senão o lucro. Quiçá em resposta às pressões e acusações de deixar as universidades federais na periferia do orçamento, foi criado, como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tinha como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, era uma proposta aberta para as particularidades de cada instituição de ensino, que deveriam aderir ao programa mediante um plano reestruturante. A expansão almejada deveria permitir reestruturações acadêmicas e curriculares, cujas características possibilitassem “maior mobilidade estudantil, trajetórias de formação flexíveis, redução das taxas de evasão, utilização adequada dos recursos humanos e materiais colocados à disposição das universidades federais.”²¹⁶

A Universidade Federal de Minas Gerais aderiu ao REUNI efetivamente através de um documento enviado ao MEC durante o reitorado de Ronaldo Tadêu Pena, cujas linhas gerais destacam-se, para nós, pelos seguintes pontos:

- Estímulo à implantação de currículos arrojados, consistentes e enxutos, incorporando atividades acadêmicas de cunho multidisciplinar, que permitam a aproximação de alunos vinculados a áreas e cursos distintos. Postula-se, assim, um modelo de flexibilização curricular racional no uso dos recursos humanos disponíveis, capaz de possibilitar um atendimento academicamente sempre mais qualificado e quantitativamente mais extensivo.
- Criação de um grupo novo de cursos, voltados para a inovação, que associe a competência instalada a trajetórias formativas inéditas, visando a graduar profissionais que só recentemente passaram a ser demandados pela sociedade e mesmo profissionais cuja demanda é esperada para os próximos anos.
- Adoção de metodologias de ensino mais aptas ao trabalho com turmas de tamanho variado. Estas metodologias demandam a formação de equipes didáticas mistas, encarregadas das atividades curriculares, sob a liderança de professores e integradas por docentes, estudantes de pós-graduação e bolsistas de pós-doutorado. Os alunos de pós-graduação receberiam bolsas para se dedicarem integralmente a seus cursos e a atividades de ensino na universidade, limitadas a, no máximo, 8 horas/aula semanais. Essa estratégia, a ser, paulatina e

²¹⁶ Cf. Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2022.

cuidadosamente, estendida à universidade como um todo, reservaria tarefas distintas aos professores e aos estudantes de pós-graduação.

- Expansão de vagas prioritariamente dirigida ao turno noturno, em atendimento à resolução do Conselho Universitário, datada de 2003.
- Aprimoramento dos programas de mobilidade interna, sejam os contemplados pela modalidade reopção, sejam os decorrentes da flexibilização curricular.²¹⁷

O documento trazia consigo a oferta de 31 (trinta e um) novos cursos, além do aumento de seis novos turnos em graduações já existentes. Este crescimento significativo também exigiu novas diretrizes para grades curriculares, “para assegurar autonomia intelectual, capacidade de aprendizagem continuada, atuação ética e sintonia com as necessidades do país aos egressos dos cursos de graduação, o currículo deve ser concebido como um sistema aberto e articulado.”²¹⁸ Nesse sentido, fez-se preciso uma renovação pedagógica, que já incorporava a noção de *equipe docente*, articulando, sob a liderança de um professor, estagiários-docentes e bolsistas de pós-doutorado, bem como a intenção de se aplicar novas metodologias em turmas com variação na quantidade de alunos.

O REUNI, para a UFMG, seria um meio para robustecer a qualificação, a relevância e a inovação da própria instituição. E mais: o projeto dava condições para o “permanente desenvolvimento da universidade brasileira.”²¹⁹ Tal intuito foi permeado por aquele primeiro sentimento da necessidade interdisciplinar, promovendo propostas criativas de novos Bacharelados e, conseqüentemente, discussões internas das próprias unidades, que não queriam ficar fora dos aportes financeiros, era preciso aproveitar a possibilidade de melhora da sua estrutura acadêmica, material e espiritual.

Foi o caso da mais tradicional unidade da Universidade Federal de Minas Gerais, a *vetusta* Faculdade de Direito, que iniciou suas movimentações para acompanhar as

²¹⁷ UFMG. REUNI. [Documento de Adesão da UFMG ao REUNI para o MEC], p. 6. Disponível em <<https://www.ufmg.br/reuni/wp-content/uploads/2007/11/reuni-proposta-da-ufmg.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2022. Percebe-se que o último ponto, apesar de ter uma boa intenção, causou uma instabilidade para os novos cursos do segundo tópico, pois a facilidade em transitar internamente não exige do discente o conhecimento e adaptação ao bacharelado pelo qual entrou na IFES, fazendo com que as graduações do REUNI fossem utilizadas apenas como meio de ingressar indiretamente naquelas áreas cuja nota do vestibular é mais alta, o que aumentou a evasão dos cursos menores e continua por impedir que eles se estabeleçam da melhor forma, além de ir contra à meta global da elevação gradual da taxa de conclusão média presente no plano.

dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento.

²¹⁸ *Ibidem*, p. 21-22.

²¹⁹ *Ibidem*, p. 85.

mudanças possibilitadas pelo REUNI e acabou por propor inicialmente a criação do Bacharelado em Ciências do Estado no documento enviado em 2007.²²⁰

Entre *Ciências do Estado e Governança Social*

A partir do momento em que a reitoria da UFMG demanda de suas respectivas unidades um posicionamento frente ao plano de reestruturação e expansão possibilitado pelos recursos do MEC, é que a dialética da educação jurídica se cruza com o Bacharelado em Ciências do Estado. O projeto que em essência demandava inovação curricular e ousadia metodológica se choca com uma cisão constitutiva entre *humanismo* e *tecnicismo*, numa instituição tão tradicional que chega a ser anterior, como mostramos, à própria universidade. Para os humanistas, era a oportunidade ideal para realizar a reconciliação interdisciplinar tão desejada, já para os tecnicistas era a chance de edificar sua hegemonia através da determinação do perfil desejado para os novos docentes a serem contratados, inclusive, por meio de um novo departamento.²²¹

O cenário da Faculdade de Direito já estava se alterando desde antes do REUNI, devido à reforma curricular orquestrada pelo então Diretor Aloizio Gonzaga de Andrade Araújo na década de 1990. O curso de direito já havia se voltado, ainda com certas limitações, para a direção de um *giro jusfilosófico*,²²² o que permitiu a criação de diversas disciplinas propedêuticas, resgatando, talvez, parte daquele espírito humanista da cultura bacharelesca:

[A reforma curricular da interdisciplinaridade moderna] dotou o Bacharelado em Direito de um equilíbrio mais razoável entre disciplinas críticas e disciplinas dogmáticas – ainda que, como sempre, amplamente favorável à dogmática jurídica –, reduzindo o peso historicamente superdimensionado de certas disciplinas dogmáticas tradicionais, abrindo campos disciplinares até então inexplorados, com a criação de diversas cadeiras tanto nas disciplinas

²²⁰ Interessante notar que no documento enviado ao MEC consta que o curso seria ofertado no período noturno, pois havia sido tomada a decisão de transferência da Faculdade de Direito para o Campus Pampulha, o que alteraria a disponibilidade de espaços por turno. Cf. *Ibidem*, p. 75.

²²¹ Seria o estranho Departamento de Governança Social.

²²² “Com um conjunto consistente de disciplinas, a tarefa da filosofia do Direito e do Estado, enquanto campo disciplinar privilegiadíssimo dos estudos jurídicos, será atingida a contento, permitindo compreender o núcleo do pensamento jurídico ocidental, e portanto dando um passo a mais na percepção da diversidade que marca a existência do Homem em suas muitas e contemporâneas civilizações. (...) Ora, a Filosofia não é somente eco do passado, florada de crepúsculo: ela é também o novo que se insinua e brota da tradição, rumo ao horizonte infinito; para nós o novo Direito e o novo Estado, tomados como desdobramentos, ora utópicos, ora *ucrônicos*, dos valores revelados exatamente pelo olha jusfilosóficos.” HORTA, José Luiz Borges. *Ratio juris, ratio potestatis: breve abordagem da missão e das perspectivas acadêmicas da Filosofia do Direito e do Estado*. In: HORTA, José Luiz Borges. *Ensaios de educação jurídica*. Belo Horizonte: Pergamum, 2012, [no prelo] p. 64.

jusfilosóficas quanto em outras áreas, criando na Graduação, por exemplo, a Teoria Geral do Direito Privado e a Teoria Geral do Processo.²²³

No mandato diretorial de Joaquim Carlos Salgado, diante de um convite do magnífico reitor da UFMG, foi vista a necessidade de prosseguir a vocação, cumprida na tradição, pela qual a Faculdade de Direito assumiu a missão de formar juristas e estadistas de Escola, sendo o exemplo maior seu fundador, Afonso Augusto Moreira Pena. Salgado considera que Estado e direito formam uma realidade incindível, enquanto realidade, porém, pela perspectiva epistemológica, esse real se revela sob aspectos diversos a depender de quem o pretende conhecer.²²⁴ É preciso esclarecer a relação entre direito e Estado refletida pelo pensamento de seu diretor ao dizer: “a história do pensamento ocidental é um embate entre a liberdade e o poder.”²²⁵ Nessa díade, a liberdade por meio de sua ordenação alcança sua forma mais avançada de liberdade objetivada no *direito*; por outro lado, o poder se realiza na sua mais elevada forma como poder político institucionalizado no *Estado*. Ora, se o Estado de Direito é o poder a serviço da liberdade, para compreendê-lo e efetivá-lo não basta apenas o conhecimento da liberdade, mas também do saber a respeito do poder.²²⁶ A consciência e o domínio dessa realidade exigem que uma faculdade de direito, isto é, um centro formador dos quadros dirigentes do país comporte em si tanto as investigações em direito quanto a pesquisa nas ciências do Estado, somente assim ela conseguirá cumprir seu papel fundamental: o compromisso permanente de construir a nação.

Como evidenciado por meio da dialética da educação jurídica, não há espaço para a consolidação de uma formação para carreiras de Estado no Bacharelado em direito, além disso, a desarmonia entre liberdade e poder gera danos claros à democracia, como evidenciado pela história pendular do Estado de Direito, nesse sentido, é preciso equalizar as duas dimensões em formato de graduações. Portanto, através da criação de uma graduação em Ciências do Estado a desmesura e os excessos da tensão entre liberdade e poder podem ser resolvidos — de fato vemos aqui um arrojado desenho de imaginação

²²³ HORTA, Interdisciplinaridade, Direito e Estado, *cit.*, p. 205.

²²⁴ Cf. SALGADO, Joaquim Carlos. *Memória da Criação do Curso de Ciências do Estado da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte: 2020. (Manuscrito).

²²⁵ SALGADO, O Estado Ético e o Estado Poiético, *cit.*

²²⁶ Muito nos inspira a concepção de poder presente no trabalho: HENRIQUES, Hugo Rezende. *Fenomenologia do Poder: O Estado de Direito e seu compromisso com o Poder como Liberdade*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020 (Tese, Doutorado em Direito).

institucional proposto por Joaquim Carlos Salgado. Ao contrário do que muitas vezes dizem, as *Staatswissenschaften* (Ciências do Estado) já eram um campo estudado por esta Faculdade, especialmente pelo primeiro Catedrático de Teoria Geral do Estado, Orlando Magalhães Carvalho.²²⁷

Reconhecendo o compromisso da Faculdade de Direito em responder a uma demanda concreta do Estado brasileiro, e particularmente da cultura jurídica mineira, foi iniciada uma longa reflexão sobre o novo curso, contando com três propostas de Projetos Políticos Pedagógicos, que são o reflexo da cisão entre *humanismo* e *tecnicismo* daquela instituição.²²⁸

A primeira comissão nomeada pelo diretor para elaboração do *tradicional* Projeto Político-pedagógico teve como relator o Prof. Dr. José Luiz Borges Horta, então do Departamento de Direito do Trabalho e Introdução ao Estudo do Direito; o Projeto foi aprovado a 26.03.2008 em sede de Comissão especial, mas foi posteriormente rejeitado pela Egrégia Congregação da Faculdade de Direito. Nomeada nova comissão pela Congregação, cuja articulação maior e apresentação ficou a cargo da Profa. Dra. Miracy Barbosa de Sousa Gustin, veio a lume outro PPP *alternativo*, que foi aprovado pela Congregação, mas rejeitado pelo CEPE da UFMG, devido à proposta metodológica e curricular, digamos, distinta.²²⁹ Finalmente, o PPP *conciliador*, manejado habilmente pelo Prof. Dr. Marcelo Andrade Cattoni de Oliveira, acumulou as características de seus anteriores de forma que a versão final fosse aprazível para ambos os lados, aqui indicados por humanistas e tecnicistas — há quem diga

²²⁷ Cf. CARVALHO, Orlando M. *Caracterização da Teoria Geral do Estado*. Belo Horizonte: Kriterion, 1951, p. 21.

²²⁸ Uma análise aprofundada sobre cada proposta pode ser visualizada em: VARGAS, João Protásio Farias Domingues de. *Resistir e Consolidar: um estudo sobre o Bacharelado em Ciências do Estado da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2017 (Dissertação, Mestrado em Direito). A informação também pode ser obtida em: VARGAS, João Protásio Farias Domingues de. *Ciências do Estado: Resistir e Consolidar - Um estudo sobre o Bacharelado em Ciências do Estado da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Editora Expert, 2021. Citamos os dois veículos uma vez que existe a dissertação defendida que constitui um instrumento histórico e há a publicação, que, porém, não coincide *ipsis litteris*, uma vez que há notas retiradas e há um ensaio que foi alentado.

²²⁹ As novas metodologias se baseavam no Método PBL – *Problem-Based Learning*, desenvolvido na Universidade de McMaster, no Canadá, nos anos 1960 e o chamado *Case Study*, da Harvard Business School, frequentemente empregado nos cursos de Direito norte-americanos, que é considerada, pelos anglófonos, uma prática pedagógica de sucesso na formação profissional.

neossocialistas e neoliberais²³⁰ —, conseqüentemente, o último PPP foi aceito por todas as instâncias da UFMG, permitindo a primeira turma iniciar o curso em 2009.²³¹

As diferentes visões acerca do público e do Estado fizeram as duas incipientes propostas contarem com distintos nomes para a graduação, a primeira a chamava apenas de *Ciências do Estado* e a segunda de *Ciências do Estado e Governança Social*. Isto gerou importantes modificações no projeto definitivo, nominado apenas de *Ciências do Estado*, pois Governança Social já está incluída na pluralidade daquelas ciências.

Como mostrado pelo PPP conciliador:

o curso apresenta uma proposta pedagógica e uma matriz curricular comprometidas com grande inserção regional e nacional, pois toma como seu objetivo central o pensar o Estado - Democrático de Direito – e seu papel constitucional como mediador entre o local, o regional, o nacional, o plano da integração latino-americana e o global, seja no que se refere ao planejamento, gestão e execução de políticas públicas, econômicas, sociais e culturais voltadas à justiça social, seja no que se refere a novas formas de democratização, de participação política e do reconhecimento de novos agentes e direitos, à formação de parcerias público-privadas com acompanhamento e fiscalização da sociedade civil, seja à construção de uma ordem mundial plurilateral, comprometida com o primado dos direitos humanos, com a solução pacífica de conflitos e com a autodeterminação dos povos.²³²

Para atingir esses objetivos era preciso se utilizar do instrumento da interdisciplinaridade: o currículo se desdobrava em oito períodos, em um ciclo de humanidades e em dois percursos de formação diferenciada, com flexibilidade quanto a pré-requisitos — nesta divisão entre percursos está a reconciliação entre as duas primeiras propostas. Ao chegar no quinto semestre o aluno poderia escolher entre seguir a formação em *Estado Democrático e Contemporaneidade* ou em *Democracia e Governança Social*, cada um com quatro períodos que “entrecruzam Estado, mercado e terceiro setor, assim como consideram o papel mediador entre o global, o regional e o local a ser desempenhado pelo

²³⁰ Cf. HORTA, José Luiz Borges. *Neosocialismo e Ciências do Estado*. Belo Horizonte: 2008. (Manuscrito).

²³¹ Sobre as diferentes visões acerca dos PPPs, a Revista de Ciências do Estado - REVICE realizou três entrevistas com seus respectivos representantes: Cf. CATTONI DE OLIVEIRA, Marcelo Andrade. Entrevista com o professor Marcelo Andrade Cattoni de Oliveira. *Revista de Ciências do Estado*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 160-164, 2016. GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. Entrevista com a professora Miracy Barbosa de Sousa Gustin. *Revista de Ciências do Estado*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 165-174, 2016. HORTA, José Luiz Borges. Entrevista com o professor José Luiz Borges Horta. *Revista de Ciências do Estado*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 175-194, 2016.

²³² Cf. UFMG, Faculdade de Direito. Projeto Político-Pedagógico [Terceiro Projeto – agosto 2009]. Belo Horizonte: Faculdade de Direito da UFMG, 2012, p. 13. Disponível em <http://www.direito.ufmg.br/images/stories/colgradce/estrutura/PPC_nov__2012.pdf>. Acesso em fevereiro de 2022.

Estado Democrático em parceria com os demais setores da sociedade.”²³³ De certa forma, o percurso de Estado representava o conhecimento *macro* e o de Governança as análises *micro*, aquele global, este local, mas ambos adotavam o seminário como atividade acadêmica fundamental,²³⁴ “que exige a construção de uma cultura de cooperação entre docentes e discentes, a efetiva atuação dos discentes no seu processo de formação e a orientação cotidiana pelos docentes.”²³⁵

É de se destacar a importância dada para autonomia discente em escolher suas investigações devido à alta carga horária destinada a optativas, formação complementar e formação livre. Por isso, é relevante reconhecer que a grade curricular permite que discentes do mesmo curso tenham formações expressivamente distintas, modelando o que se quer aprender ao que se é ensinado. Isto propiciou uma especialização em áreas que mais interessavam aos alunos, que desde cedo já tomavam decisões sobre a própria educação e conseguiam se encontrar no ensino superior, de certa maneira evitando a evasão. Após a fundação do Bacharelado, sabe-se que houve uma importante reforma curricular que flexibilizou ainda mais a grade e corrigiu certas imprecisões disciplinares, as quais depois da prática não alcançaram o objetivo pretendido. No entanto, para os fins desta Monografia nos basta a perspectiva histórica até a aprovação do PPP conciliador, que forneceu os alicerces necessários para o curso caminhar por si próprio, agora com discentes com sede de se formar.

Elaboramos, ainda, uma tabela comparativa das matrizes curriculares de cada projeto para evidenciar nosso relato:

²³³ *Ibidem*, p. 21.

²³⁴ A saber, “de todas as inovações que o curso de Ciências do Estado produziu a mais profunda e a mais significativa foi de natureza metodológica com a presença dos seminários, e especialmente, com a relação da existência dos seminários dentro das disciplinas, com o desenho de equipes docentes, que envolvessem não só os professores doutores da casa, como também, os pós-graduandos no seu processo de formação para a docência, fazendo com que a pós-graduação, pela primeira vez, talvez, na história da nossa faculdade, efetivamente, tivesse uma intervenção viva dentro da graduação. Até a instauração do curso de Ciências do Estado, a pós-graduação era absolutamente apartada da graduação. A pós-graduação em Direito, a mais antiga do Brasil, totalmente apartada da graduação de Direito, a mais antiga de Minas Gerais; isso acabou até para o curso de Direito, porque o método funciona tão positivamente, a estrutura metodológica, didática, funciona dentro de sala de aula tão fabulosamente no curso de Ciências do Estado, que os professores quando vão lecionar em Ciências do Estado voltam para o curso de Direito absolutamente oxigenados e estimulando também no curso de Direito, a presença dos seminários.” HORTA, José Luiz Borges. Entrevista com o professor José Luiz Borges Horta. *Revista de Ciências do Estado*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 175-194, 2016.

²³⁵ Cf. UFMG, Faculdade de Direito. Projeto Político-Pedagógico [Terceiro Projeto – agosto 2009]. Belo Horizonte: Faculdade de Direito da UFMG, 2012, p. 13.

Tabela I: Comparativo curricular dos PPPs.

PPP	Disciplina	
1º período	Original	Introdução ao Direito
		Economia Política
		Teoria do Estado I
		Teoria da Liberdade: Direitos Fundamentais
		História do Estado I
	Alternativo	Sociologia geral e das Organizações
		Ciência Política: Estado e Sociedade
		Psicologia social e política
		Economia e História do Pensamento Econômico
		Introdução ao Conhecimento Científico do Estado
	Conciliador	Introdução ao Conhecimento Científico do Direito e do Estado
		Modernidade e Mudança Social
Seminário de Capacitação		
Oficina de Língua Portuguesa		

3º período	Original	Direito Constitucional do Poder
		Formação da Cultura Ibérica e Brasileira
		História Constitucional Brasileira I
		Estratégia e Prospectiva I
		Formação Complementar
	Alternativo	Direitos Fundamentais e Políticas sociais
		Trabalho, Sociedade e Cidadania
		Constituição Econômica no Brasil
		Princípios Constitucionais Penais
		Sistemas de Política Criminal
	Conciliador	Cidadania Política
		Cidadania Social e Econômica
Cidadania Cultural		
Conciliador	Cidadania Trabalhista	
	Cidadania e Pessoalidade	

PPP	Disciplina	
5º período	Original	Direito e Administração Pública
		Finanças Públicas
		Retórica, Oratória e Argumentação
		Direito da Defesa Nacional
		Formação Complementar
	Alternativo	Fundamentos, Princípios e Natureza da Sociedade Democrática
		Constituição e Controle Externo
		Democracia e Controle Externo
		Controle Social e Cidadania Participativa
		Procedimentos no Controle Externo e Instrumentalidade
	Conciliador Estado	História do Estado
		Direito Internacional Público na Era Global
Direito e Administração pública		
Disciplina Optativa		
Conciliador Governança	Gestão do Terceiro Setor	
	Função social da Cidade	
	Estrutura jurídica das organizações sociais	
	Disciplina Optativa	

7º período	Original	Estágio Governamental
		Elaboração e Defesa de Monografia
		Disciplina Livre
	Alternativo	Espaço e Tempo: a Natureza da Cidade
		Princípios e Diretrizes Gerais do Estatuto da Cidade
		Administrações Públicas e Plano Diretor
		Políticas de Urbanização
		Regularização Fundiária Sustentável
	Conciliador Estado	Teoria Comparada do Estado
		Direito Internacional do Trabalho
		Direito e Orçamento Público
		Elaboração de Projeto de TCC II
Conciliador Governança	Teoria da Empresa	
	Direito e Urbanização	
	Trabalho e Organizações sociais	
	Elaboração de Projeto de TCC II	
Conciliador Governança	Disciplina Optativa	

PPP	Disciplina	
2º período	Original	Teoria do Ordenamento Jurídico
		Relações Internacionais
		Teoria do Estado II
		Teoria do Poder
		História do Estado II
	Alternativo	Filosofia Social e do Direito
		Ética Profissional do Gestor
		Metodologia da Pesquisa
		Teoria e Princípios da Constituição
		Teoria do Desenvolvimento
	Conciliador	Teoria da Administração Pública
		Introdução ao Estado Contemporâneo
Introdução à Governança Social		
Conciliador	História do Pensamento Econômico	
	Pensamento Jurídico Político Brasileiro	
	História e Teoria da Constituição Brasileira	

4º período	Original	Direito Internacional Público
		Ética Política
		História Constitucional Brasileira II
		Estratégia e Prospectiva II
		Formação Complementar
	Alternativo	Gestão Pública e Governança Social
		Administração e Relações PúblicoPrivadas
		Crimes Contra a Administração e Políticas de Segurança Pública
		Gestão do Terceiro Setor
		Políticas Econômicas
	Conciliador	Ecologia Social
		Organização dos Poderes do Estado brasileiro
Teoria da Gestão Pública		
Conciliador	Espaço Urbano e Direito das Cidades	
	Estado e Relações Internacionais	
	Criminologia e Sistemas Penais	

PPP	Disciplina	
6º período	Original	Filosofia do Estado
		Estado e Crime
		Função jurisdicional do Estado
		Metodologia e Elaboração de Projeto de Pesquisa
		Formação Complementar
	Alternativo	Pessoa Natural e Pessoa Jurídica
		Do Negócio Jurídico
		Teoria da Empresa
		Estado e Economia Mundializada: a Internacionalização dos Negócios
		Solução de Conflitos de Interesses, Acesso à Justiça e Inclusão Social
	Conciliador Estado	Direito Econômico do Trabalho
		Antropologia Cultural do Estado
Proteção Internacional dos Direitos Humanos		
Direito Econômico do Planejamento		
Conciliador Governança	Elaboração de Projeto de TCC I	
	Disciplina Optativa	
	Parcerias PúblicoPrivadas	
	Estatuto da Cidade	
Conciliador Governança	Tributação e Organizações sociais	
	Elaboração de projeto de TCC	
	Disciplina Optativa	

8º período	Original	-
	Alternativo	-
	Conciliador Estado	Filosofia do Estado
		Direito Comparado da Integração
		Controle da Administração Pública
		Defesa de TCC
	Conciliador Governança	Disciplina Optativa
		Métodos de resolução de conflitos
		Direito e Meio Ambiente
		Filosofia Social
Conciliador Governança	Defesa de TCC	
	Disciplina Optativa	

Fonte: Elaboração própria.

Com efeito, o curso surgiu de um embate não apenas com bases conteudistas, mas também políticas. Foi uma tentativa da resistente vertente humanista da Faculdade de Direito da UFMG — diferencial que a faz primeiro lugar dos *rankings* de excelência no ensino — para responder criativamente ao império tecnicista, cujo poder fomentado pelas “modernizações” realizadas durante o regime militar continuou fornecendo instrumentos para impedir que o bacharelismo voltasse ao local destacado na formação de quadros dirigentes da organização política brasileira. Mesmo instituído formalmente, o curso ainda sofre ataques daqueles que tem resistência ao sucesso do Estado de Direito — enquanto poder a serviço da liberdade — na Modernidade. Para muitos, nunca foi papel do jurista pensar o Estado, alienados da história de seu país, ilhados no mais baixo clero forense, enxergam o Bacharelado em Ciências do Estado com repulsa, pois ele é “muito político”, “crítico demais”, “excessivamente teórico” e “generalista” — aos quais, novamente, não nos curvaremos. Entretanto, o maior mal que o curso fez na visão daqueles que foram contra sua criação foi alterar o público da *Vetusta Casa de Afonso Pena*, esta não mais recebendo apenas concurseiros e copiadores eficientes, provindos em sua maior parte das famílias mais ricas de Minas Gerais, mas discentes das mais diversas classes sociais, por excelência críticos e abertos ao debate e que não aceitam menos do que tomar partido a respeito do seu próprio processo de formação — por vezes a incerteza sobre o próprio curso impele uma atitude proativa e dinâmica nas escolhas oferecidas pela universidade. Certamente o Bacharelado em Ciências do Estado não é perfeito, nem precisa ser, o importante é reconhecê-lo — nesta perspectiva histórica — não mais como um subsidiário do Direito, tampouco como uma graduação “cheia de problemas” desde sua criação, mas como um curso autônomo que exige um exercício de criatividade tanto docente quanto discente, que vise construir uma oficina de utopias,²³⁶ capazes de equalizar o *humanismo* e o *tecnicismo*, cindidos pela educação jurídica, mas *suprassumidos* pela educação interdisciplinar e transversal.

²³⁶ Essa percepção que muito nos agrada pode ser encontrada em: ALMEIDA, Philippe Oliveira de. A Faculdade de Direito como oficina de utopias: um relato de experiência. *Revista da Faculdade de Direito da UFMG*, Belo Horizonte, n. 72, pp. 481-511, jan./jun. 2018.

O que é Bacharelado em Ciências do Estado

O percurso proposto, ainda que talvez cumprido sob uma visão histórica, todavia exige do autor o esforço de tentar responder objetiva e brevemente à pergunta: o que é Bacharelado em Ciências do Estado?

A maioria dos tratados sobre Teoria do Estado percebem essa necessidade inicial de se justificar a terminologia utilizada. Tarefa que nos ajuda a compreender um determinado objeto por meio da disciplinaridade do conhecimento, isto é, faz-se uma diferenciação entre as ciências, negando-as entre si e justificando que certo objeto, por sua complexidade, merece ocupar a centralidade de uma área. Tal meio para buscar o entendimento do porquê Ciências do Estado e não Ciência política, Ciências jurídicas ou Ciências sociais, definitivamente se dificulta nas Humanidades, pois a simples mudança linguística já pode significar coisas completamente diferentes, mesmo com palavras semelhantes. Isto ocorre, justamente, por sua característica fundamental, que está contida inclusive na terminologia: ser uma criação humana. Talvez a célebre frase do poeta romano Publius Terentius Afer pode nos ajudar: “Homo sum; nihil humani a me alienum puto.” Ora, se nada que é humano nos é estranho, não devemos temer a complexidade das Humanidades, mas sim nos aproveitar das suas tamanhas divergências, contradições e dissensos: somente a partir das diferenças é que conseguimos progredir enquanto civilização ocidental. Nesse sentido, uma ciência humana, porquanto fruto do ser humano, está subordinada à cultura e à história,²³⁷ queiram os formalistas ou não: “ninguém fica atrás do seu tempo e, muito menos, o ultrapassa.”²³⁸

Orlando M. Carvalho elucida o problema:

É certo que os fenômenos sobre os quais trabalha o cientista do Estado são, na natureza e no desenvolvimento, diversos com que atua o físico ou o químico. Os fenômenos da física ou da química são imutáveis, são idênticos. A sua repetição experimental ou involuntária reproduz sempre os mesmos fatos, enquanto os fenômenos sociais não se repetem com a precisão dos fatos da física ou da química. São análogos e não idênticos, razão pela qual as facilidades de descrição, que o físico ou o químico encontra, permitindo-lhe o emprêgo de termos

²³⁷ “O aguçamento contemporâneo da consciência histórica no Ocidente (cultura que veio a dar-se conta de que “é” uma cultura) tem dado, como um de seus resultados, a compreensão da história como história cultural; e mais, como história das culturas. Com essa idéia de história se supera o monolinearismo ingênuo e se acabam os relacionamentos arbitrários e inorgânicos entre fatos históricos.” SALDANHA, Nelson Nogueira. *As formas de governo e o ponto de vista histórico*. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Estudos Políticos, Universidade de Minas Gerais, Estudos Sociais e Políticos, 1960, p. 18.

²³⁸ HEGEL, *Filosofia da História*, cit., p. 50.

adequados, são perturbadas, nas ciências sociais, por problemas novos, decorrentes da própria natureza do objeto do estudo.²³⁹

Além dessa distinção, há quem perceba a diferença entre fenômenos físicos e químicos e fenômenos sociais pelo local ocupado por cada um, os primeiros, à superfície, se situam fora da consciência de quem os observa. Por isso, estariam supostamente imunes à influência do seu pensamento; já os segundos, por serem objeto das ciências do espírito ou sociais, sofrem interferência do observador. Embora tal perspectiva tenha certa razão, mesmo aqueles fenômenos da natureza, por serem percebidos por humanos, sofrem em última instância de sua parcialidade, pois o próprio processo de conhecer consiste em humanizá-los.

Aclarando as dificuldades terminológicas, Paulo Bonavides ministra:

Obstáculo igualmente sério, que se soma aos demais já referidos e de feição não menos desalentadora, decorre da impossibilidade em que fica o observador de neutralizar-se perante o fenômeno que estuda, para daí alcançar conclusões válidas, lícitas, imparciais, objetivas, que não sejam fruto de inclinações emocionais passageiras ou de juízos preformados na mente do observador. A consciência de quem observa não raro se liga ao fenômeno ou processo. Sua aderência a determinado Estado, seu lastro ideológico, sua vivência em certa época, suas reações psicológicas em presença dos mais distintos grupos, desde a igreja, o sindicato e a comunidade até a família e a escola, fazem desse observador unidade irredutível, capaz de emprestar ao fenômeno observado todo o feixe de peculiaridades que o acompanham, recebidas ou inatas.²⁴⁰

Encontramo-nos, assim, frente a esse desafio típico das Humanidades que se soma a outra questão: como explicar *aquilo que é*? Com Hegel podemos pensar: “A tarefa da filosofia é conceituar *o que é*, pois *o que é*, é a razão.”²⁴¹ Ademais, se já situamos o Bacharelado em Ciências do Estado na díade entre liberdade e poder da civilização ocidental, a explicação de Salgado responde àquela pergunta:

Somente no plano filosófico é possível a superação da diferença entre direito e poder; não no plano científico *stricto sensu*. Neste há que se fazer o recorte epistemológico, segundo o objeto formal de cada ciência. Recorte temático e metodológico; não da realidade, que é objeto material, pois essa é um todo contínuo. Direito (ordenamento jurídico) é inseparável do poder (Estado) e vice-

²³⁹ CARVALHO, *Caracterização da Teoria Geral do Estado, cit.*, p. 11.

²⁴⁰ BONAVIDES, Paulo. *Ciência Política*. São Paulo: Malheiros Editores, 2011, p. 39.

²⁴¹ HEGEL, G. W. F. *Linhas fundamentais da filosofia do direito, ou, Direito natural e ciência do Estado em compêndio*. Trad. Paulo Meneses. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2010, p. 43. Para Hegel, sua mal intitulada Filosofia do Direito continha a ciência do Estado: “Assim, esse tratado, enquanto contém a ciência do Estado, não deve ser outra coisa do que a busca para *conceituar e expor o Estado como um racional dentro de si*. Enquanto escrito filosófico, é preciso que ele esteja o mais distante de dever construir um *Estado, tal como ele deve ser*; o ensinamento que pode residir nele não pode tender a ensinar ao Estado como ele deve ser, porém antes como ele, o *universo ético*, deve vir a ser conhecido.” *Ibidem*, p. 42.

versa; formam um todo, mas esse todo é estudado em aspectos diferentes, inconfundíveis.²⁴²

Nesse contexto, chegamos a nossa primeira diferenciação: Ciência do Estado não é Filosofia do Estado, portanto não conhece a realidade do Estado, mas sim propõe um recorte epistemológico²⁴³ deste.

No Brasil, esse recorte nunca se sentiu legitimado a chamar-se de ciência, mas sim de teoria, ainda que nos mais das vezes o Estado se veja como parte de outra área digna daquele nome, como a Ciência Política. Dalmo Dallari relata essa tendência:

No Brasil, os estudos relativos ao Estado foram primeiramente incluídos como parte inicial da disciplina Direito Público e Constitucional. Por volta do ano de 1940 ocorreu o desdobramento em Teoria Geral do Estado e Direito Constitucional. Recentemente, seguindo a mesma tendência já observada em Portugal, e sob influência de grande número de obras de autores norte-americanos chegadas ao Brasil, bem como pelo estreitamento das relações entre as universidades brasileiras e as dos Estados Unidos da América, inúmeros professores e autores de Teoria Geral do Estado passaram a identificar esta disciplina com a Ciência Política. Para efeito de currículo, algumas universidades passaram a dar ao curso de Teoria Geral do Estado a denominação *Direito Constitucional I*, o que nos parece uma impropriedade, uma vez que, embora havendo estreita relação entre ambas disciplinas, a Teoria Geral do Estado e o Direito Constitucional não se confundem, tendo cada uma o seu objeto próprio, sendo mais conveniente, do ponto de vista científico e didático, mantê-las autônomas.²⁴⁴

Essa influência americana, causada inclusive pelo regime militar de 1964, trouxe para nossa terminologia a necessidade de diferenciar Ciência do Estado e Ciência Política, algo complexo, pois, usualmente, não há possibilidade de realizar pesquisas neste último campo sem considerar o Estado. Isto fica claro na definição de “política” de Max Weber: “significaria para nós aspiração à participação no poder ou a exercer influência sobre a distribuição do poder, seja entre Estados, seja no interior de um Estado, entre os diversos grupos humanos que o Estado abarca.”²⁴⁵ No entanto, para Dallari, a diferença está no fato de que a Ciência Política não leva em conta os elementos jurídicos;²⁴⁶ para nós, não apenas nisso se encontra a distinção. Como bem sabemos, a influência americana não foi apenas terminológica, mas também metodológica, isto é, diferentemente da definição alemã de

²⁴² SALGADO, O Estado Ético e o Estado Poiético, *cit.*

²⁴³ Sobre a *episteme* (Ciência) e a *aletheia* (Verdade): Cf. SALGADO, *A ideia de justiça no período clássico ou da metafísica do objeto*, *cit.*, p. 17-32.

²⁴⁴ DALLARI, Dalmo de Abreu. *Elementos de teoria geral do Estado*. São Paulo: Saraiva, 2016, p. 16.

²⁴⁵ WEBER, Max. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Martin Claret, 2015, p. 63.

²⁴⁶ DALLARI, *Elementos de teoria geral do Estado*, *cit.*, p. 17.

Weber, a Ciência Política recorrente no Brasil apresenta de antemão uma visão mais quantitativa que qualitativa e mais técnica do que teórica: ela analisa os acontecimentos políticos, investiga o comportamento popular e a democracia, mas não o funcionamento do Estado, visto como secundário nesse ínterim. Ao contrário, a Ciência do Estado se preocupa na centralidade do Estado e traça definições que pressupõem o embate da política, esta é posterior à organização do poder alteada sob a forma do Estado.

As Humanidades também estão suscetíveis a anomalias e convergências de significados sob um mesmo prisma, antes de prosseguir, regressaremos no pensamento sobre a ciência para reivindicar o posicionamento da Ciência do Estado frente a seu objeto:

Dessa e de outras maneiras, a ciência normal desorienta-se seguidamente. E quando isso ocorre — isto é, quando os membros da profissão não podem mais esquivar-se das anomalias que subvertem a tradição existente da prática científica —, então, começam as investigações extraordinárias que finalmente conduzem a profissão a um novo conjunto de compromissos, a uma nova base para a prática da ciência. Os episódios extraordinários nos quais ocorre essa alteração de compromissos profissionais são denominados, neste ensaio, de revoluções científicas. Elas são os complementos desintegradores da tradição à atividade da ciência normal, ligada à tradição.²⁴⁷

Uma Ciência do Estado por excelência tem que estar sempre à procura de sua revolução: seu propósito deve ser revolucionar-se. Apenas por meio do extraordinário é que o ser humano pode se realizar e progredir enquanto coletividade, corroborando com “o que Hegel dissera da ciência do Estado, tomando-a por primeira das ciências, pela importância e pelas complicações que a envolvem.”²⁴⁸

Ora, também urge a questão: o que é o Estado? Como conceituamos o objeto que buscamos conhecer?

Como mostrado por José Luiz Borges Horta, o Estado pode ser tomado em duas grandes dimensões: a ideal e a empírica. À primeira vista, a Ciência do Estado precisaria decidir se iria conhecer o Estado como ideia puramente conceitual ou como realidade concreta em decorrência da vida humana, no entanto, para Horta, “tomar qualquer uma delas importa em abandonar o exame do Estado em sua totalidade.”²⁴⁹ Cabe, portanto,

²⁴⁷ KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. Beatriz Vianna Boeira, Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2018, p. 65.

²⁴⁸ BONAVIDES, *Ciência Política, cit.*, p. 38.

²⁴⁹ HORTA, *História do Estado de Direito, cit.*, p. 27.

buscar alternativas para compreender tanto o Estado abstrato quanto o concreto, para isso, retornemos à historicidade hegeliana:

A ideia é essência manifestada na História. O evoluir histórico permite, assim, a concretização da essência da essência: manifestar-se. (...)

Assim, as ideias de direito e de Estado existem desde sempre; manifestam-se, nos termos possíveis, desde a Antiguidade. Podemos então aceitar que, desde que o homem abandona o nomadismo e pretende fixar-se em um território, ali estabelecendo uma comunidade e um modo de produção que possibilite atender às suas necessidades, ele espontaneamente caminha para obter o mínimo de estabilidade. É, talvez, o Estado em germinação, que no mundo grego atinge a bela totalidade registrada por Hegel e no evoluir do Ocidente a permanente promessa do Estado Moderno.²⁵⁰

Nesse sentido, nosso objeto é o Estado histórico, fruto da conjunção do abstrato e do concreto, unidade do Estado ideal e de sua realidade histórica. Ademais, se as ideias de direito e de Estado existem desde sempre, cumpre diferenciar a Ciência do Estado e Ciência do direito. Para isso, recorreremos a Miguel Reale, que também assevera sobre o risco das investigações acerca do Estado se reduzirem a uma duplicata do Direito Público; limitarem-se a uma Sociologia Política; ou de confundirem-se com a Política.²⁵¹

A partir do pensamento de Reale, podemos considerar que é a Ciência do Estado:

uma ciência histórico-cultural, cuja tríplice perspectiva pressupõe algo na realidade estatal que lhe assegura a complementariedade unitária de seus elementos constitutivos: *é o fenômeno do Poder*, que não é suscetível de ser compreendido sob o prisma particular e isolado do jurista, do sociólogo, ou do político, tomado este termo em sua acepção estrita, para designar aquele que procura determinar os fins concretos do Estado e os meios mais adequados à sua consecução.²⁵²

Portanto, o Poder evidentemente apresenta uma concepção jurídica, a qual pode e deve ser usada como aprimoramento do saber, mas não por isso o Estado se exaure em um processo de plena juridicidade: “se o Poder se resolvesse em Direito, este confundir-se-ia com o Estado, numa projeção puramente racional e normativa.”²⁵³ Seguimos a concepção tridimensional do Estado, proposta por Reale, permitindo que seus momentos social, jurídico e político sejam vistos em uma integração dialética, onde cada elemento consiga ser

²⁵⁰ *Ibidem*, p. 28.

²⁵¹ REALE, *Teoria do direito e do Estado*, cit., p. 32.

²⁵² *Ibidem*, p. 33.

²⁵³ *Idem*.

compreendido pela luz que recebe dos outros, em uma unidade concreta de todos os três na experiência histórica.

Dessa maneira o Estado se constitui pelas três dimensões:

- a) o *fato* de existir uma relação permanente de Poder, com uma discriminação entre governantes e governados;
- b) um *valor* ou um complexo de *valores*, em virtude do qual o Poder se exerce;
- c) um complexo de *normas* que expressa a mediação do Poder na atualização dos valores de convivência.²⁵⁴

O objeto da Ciência do Estado é caracterizado pela unidade integrante desses três momentos, representantes do político, do jurídico e do social, sendo que todos são mediados pelo poder. Nesse contexto, encontramos a diferença entre a Ciência do Estado e a Ciência Social, pois esta se preocupa apenas com o *fato social*, independentemente do poder estatal, e aquela, mesmo incorporando esta dimensão na sua caracterização, não se esgota nos acontecimentos da sociedade. Tampouco pode-se confundir a Ciência do Estado com a Administração ou Gestão Pública, de maneira que estas se preocupam apenas com o funcionamento interno da máquina estatal, seu gerenciamento e, inclusive, sua eficiência, não havendo interesse de perceber o complexo de valores que justificam a estrutura em que os administradores estão inseridos: essas disciplinas integram uma parte das Ciências do Estado, mas não se identificam plenamente por ela. Elucida Reale:

O que a análise fenomenológica nos propicia, portanto, é a verificação de um nexo de complementariedade entre um *fato* (o fato do Poder, que é sempre modalidade de força, física ou psíquica) e uma exigência *axiológica* (que se traduz num sistema historicamente variável de bens, que, em cada estágio da cultura, se põe para os membros de uma convivência como sendo a “representação de seu *bem comum*”), dessa co-implicação resultando um sistema jurídico-político de normas em incessante dinamismo, em função da atualização dos valores comunitários por intermédio do Poder, e da legitimação concomitante do Poder graças à atualização dos valores vividos pela comunidade.²⁵⁵

Com efeito, também resta-nos aclarar uma questão: a Ciência do Estado se limita pelo Estado-nação? Poder-se-ia cogitar que a Ciência do Estado não teria as condições para ser uma área de atuação de qualquer pesquisador do mundo, pois seu objeto não é universal. Ora, como já dito, o Estado enquanto realidade histórico-cultural se diferencia de acordo com cada território em que surge e cada povo que o constrói, no entanto, essas particularidades, ao contrário da aparência, aumentam o potencial desse campo do saber,

²⁵⁴ *Ibidem*, p. 374.

²⁵⁵ *Ibidem*, p. 375-376.

que por ser ao mesmo tempo *ideia e empiria*, se revela possível em todas as partes do planeta, que a partir da realidade local podem pensar as relações de poder em âmbito global. Por isso, também é tarefa da Ciência do Estado compreender o Estado posto no concerto internacional de nações e, especialmente, no *choque de civilizações*,²⁵⁶ cujas relações impactam o regional desde o estrangeiro.

Contudo, é de se pensar: se toda ciência precisa de um método para conhecer seu objeto, qual o método da Ciência do Estado? Para nós, o único método que pode dar conta da complexidade desse objeto é o transversal. A transversalidade, isto é, a visão desde o *micro* até o *macro* pode abarcar as Ciências, no plural, do Estado, as quais também precisam utilizar da interdisciplinaridade e, até mesmo, da transdisciplinaridade, para a melhor apreensão de suas três dimensões constitutivas, como mostra Gonçal Mayos:

A interdisciplinaridade e sua incessante busca revelam o evidente esgotamento da ciência e marcos positivistas, tão cultuados no século XIX e no início do século XX, quando consumado o sonho disciplinar, estabelecidas as especializações de saberes, construídos campos disciplinares estanques, gramáticas e linguagens técnicas específicas.

Hoje, revelou-se a insuficiência, para a própria ciência, de toda forma de solipsismos metodológicos. Ao contrário, cada ciência, em sua fronteira de avanços, encontra-se paradoxalmente na sua própria fronteira com outros saberes, o que necessariamente faz dos verdadeiros cientistas de vanguarda investigadores abertos ao rico diálogo com outras disciplinas.

Um esforço extremado nessa direção é o que se busca construir com a inserção do prefixo *trans*. Entre *transdisciplinaridade* e *transversalidade*, estamos imaginando alternativas para trilhar caminhos inusitados, atravessando ou destruindo as artificiosas fronteiras de saberes e estabelecendo um diálogo criativo entre universos epistemológicos que até bem poucas décadas empenhavam-se em autonomizar-se.

A inexplorada riqueza da transversalidade de saberes repercute no seio das humanidades nos marcos do chamado giro cultural, expressão que resume uma vasta série de movimentos que vem alterando as ciências humanas (e sociais).²⁵⁷

Contudo, após o recolhido por esses grandes pensadores, alteia-se o entendimento da seguinte definição: **Ciências do Estado é um Bacharelado interdisciplinar que busca, por meio do método transversal, conhecer o Estado histórico-cultural em seus três momentos: o político, o jurídico e o social, todos eles interligados pelo fenômeno do poder.**

²⁵⁶ Cf. HUNTINGTON, *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, cit.

²⁵⁷ MAYOS, Gonçal. *Macrofilosofia da Modernidade*. São Paulo: Alameda, 2018, [no prelo] p. 51-52.

Conclusões: o destino do Bacharelado em Ciências do Estado

“Existirmos: a que será que se destina?
Pois quando tu me deste a rosa pequenina
Vi que és um homem lindo e que se acaso a sina
Do menino infeliz não se nos ilumina
Tampouco turva-se a lágrima nordestina
Apenas a matéria vida era tão fina
E éramos olharmo-nos, intacta retina
A cajuína cristalina em Teresina”
CAETANO VELOSO, *Cajuína*.

Percorrida a vereda ora proposta, chegamos ao ponto de mirar o passado e revelar o que aprendemos durante a pesquisa, que teve como objetivo comprovar a seguinte hipótese: a dialética da educação jurídica é a chave de compreensão do Bacharelado em Ciências do Estado. Entretanto, o olhar para trás não pode ser feito sem o intuito de construir um futuro melhor, isto é, devemos nos utilizar da experiência histórica para, através dela, conhecermos a nós mesmos, de tal forma que sejamos capazes de, criativamente, imaginar novos caminhos. Nosso título já nos deflagra a que pretendíamos realizar: ao dizer *o que é*, fica clara a dimensão ontológica do trabalho. A Ontologia é o ramo da filosofia que se dedica a conhecer o *ser*, que, para Hegel, se faz na História. Assim, buscamos durante o itinerário da Monografia conhecer o *Ontos* do Bacharelado em Ciências do Estado. Não obstante, cumpre apontar breves considerações finais também a respeito do *Telos*, ou seja, indicar o *dever* do Bacharelado em Ciências do Estado, sua razão de ser, seu destino.

Em primeiro lugar, destacamos nossas conclusões apreendidas pela senda percorrida pelo texto:

1. **A cisão da educação jurídica brasileira se desdobra entre a *afirmação* do bacharelismo humanista durante o Império e a *negação* feita pelo tecnicismo positivista durante o regime militar da República.** A primeira se inicia quando o D. Pedro I determinou a fundação de duas escolas de direito no país, momento em que, enquanto *Universal abstrato*, permitiu-se o florescer do *humanismo* formador dos quadros políticos dirigentes do Brasil independente; a segunda se realiza durante as reformas ditatoriais de 1964, período em que a divergência do *Particular abstrato* leva a técnica,

travestida com os mantras da modernização e do desenvolvimento, a imperar na educação superior do país.

2. **Apesar do empenho investido pela redemocratização, que visou reconciliar a educação jurídica do Brasil, ele fracassou.** Os esforços interdisciplinares para equalizar o *humano* e a *técnica* não foram bem-sucedidos devido à hipertrofia dos poderes judiciários forenses, consagrada pela Constituição de 1988. O cenário pós-ditadura não permitiu ao *Universal concreto* se estabelecer como unidade efetiva da educação, a qual almejou se tornar não apenas humanística, tampouco só tecnicista, mas interdisciplinar, com capacidade de humanizar a própria técnica.

3. **A criação do Bacharelado em Ciências do Estado nas faculdades de direito é um dos caminhos para o momento da reconciliação interdisciplinar da educação superior, que tem o potencial de estabelecer a unidade efetiva entre o *humanismo* e o *tecnicismo*.** Essa *suprassunção* é essencial para a formação de quadros públicos capazes de cumprir o destino do Estado do Brasil.

4. **Com a revisão da formação em direito poderemos, no *dever*, estabelecer quadros capazes de solucionar os problemas contemporâneos, não permitindo que o país se aliene de si.** Para isso, é essencial uma educação interdisciplinar e transversal, que leve em conta a necessidade permanente de construção nacional e que consiga se adaptar criativamente aos futuros desafios da civilização ocidental, cujo projeto maior deve continuar sendo o Estado de Direito.

5. **A dialética da educação jurídica é a chave de compreensão do Bacharelado em Ciências do Estado.** Seu destino é efetivar-se sob os auspícios da interdisciplinaridade e da transversalidade para formar quadros capazes de *suprassumir* a cisão entre *humanismo* e *tecnicismo*, de modo a compreender o Estado nas dimensões do político, do jurídico e do social — conferindo ao Brasil atributos para torná-lo apto a fazer frente aos problemas do tempo presente.

6. **A diferença entre o simbolismo da política educacional da América portuguesa e da espanhola fez com que o ensino superior fruto dos colégios jesuítas, ainda que com possíveis semelhanças, não se confundisse com o das universidades.** Nesse sentido, Portugal, limitado por seu tamanho populacional, se beneficiou estrategicamente da falta de universidades na colônia brasileira, pois, sem elas, a elite política educada em suas terras poderia ter a *homogenia ideológica* capaz de manter a unidade da

colônia. Essa mesma elite, posteriormente, tomaria a escolha política pela Independência do Brasil.

7. **O mandarim na história do Brasil é o bacharel em direito, cuja formação foi pauta política essencial a partir da Independência.** O *bacharelismo* é o mecanismo de recrutamento, treinamento, formação e inclusão em uma elite política desse jurista brasileiro, responsável por forjar uma ideologia humanista de identidade nacional capaz de justificar a permanência dos sistemas social, econômico e político daquela nação recém-estabelecida.

8. **A crise do patriarcado rural da casa-grande converge para o sucesso do bacharel urbano, por vezes pobre e mulato, mas que, em nome do pensamento liberal, saíra das Escolas jurídicas para fazer a Abolição e a República.** Esse bacharel mulato, ao não se sentir ajustado na realidade brasileira, pois esta era incoerente com o que havia aprendido, precisou tomar para si o controle da sociedade e a partir disto esforçou-se pela criação de uma outra e mais adequada identidade coletiva: a da brasilidade, que deve buscar em suas contradições constitutivas sua maior qualidade, a unidade na diferença.

9. **O treinamento e a profissionalização do bacharel em direito durante o Império ocorreram fora do contexto das relações didáticas internas às salas de aula.** O bacharelismo se fundamentou para além do ensino do direito e dos currículos disciplinares *per se*. Nesse contexto, a academia real se expressava, principalmente, no periodismo estudantil, na medida em que a construção da imprensa acadêmica fomentava o aprendizado de diferentes conteúdos, cujo maior deles era a política. O bacharelismo é o produto da necessidade burocrática de um Estado nacional em emergência, por isso, a educação jurídica privilegiou a formação política e humanística em lugar de um ensino do direito estrito.

10. **A educação foi o elemento fundamental para um mecanismo político-ideológico de recrutamento de uma elite diretora dos negócios públicos, tornando-a homogênea e, portanto, mais forte do que as outras.** Essa consistência é fruto das relações construídas naquele ambiente extraensino, marcado pelo periodismo e pela atuação política, por vezes, partidária.

11. **O espírito de descentralização política federalista da Primeira República provocou um ímpeto de descentralização educacional, no intuito de estabelecer, em consonância, um *federalismo educacional*.** Com isto, foi alterada a

disposição da educação jurídica, conseqüentemente, mudou-se o perfil do profissional que viria a ser formado, o qual não seria oriundo exclusivamente das províncias de São Paulo e Pernambuco, mas também de outros estados da nação. Assim, capacitaram-se grupos diretores locais, possibilitando a ascensão de oligarquias regionais que viriam a reger a política brasileira.

12. **Durante a República, uma cultura da eficiência foi crescendo e executando diversos ataques à cultura bacharelesca, tratada como ineficiente e idealista; seu auge foi o regime militar.** O Estado Novo executou diversas ofensivas aos centros de formação do bacharel, pois, supostamente, as sedes da educação jurídica estavam impedindo o desenvolvimento do Brasil. Ao contrário do esperado, o humanismo resistiu bravamente aos ataques e conseguiu se fortalecer durante o período democrático.

13. **O regime militar de 1964 tratou de alterar as estruturas das universidades brasileiras e, conseqüentemente, o ensino do direito, através da valorização extrema da técnica.** Ocasionalmente a formação não mais de um bacharel, mas de um *técnico em direito*, cujo compromisso humanista, com anseio permanente de construir a nação, foi corrompido por uma vontade de autoafirmação econômica, individual e moral, fruto de sua educação tecnicista.

14. **A política educacional do regime militar frente ao ensino superior gerou de “moderno” a racionalização de recursos, a busca de eficiência, a expansão das vagas, o fortalecimento da iniciativa privada, a reorganização da carreira do magistério, a substituição do sistema de cátedras pela criação de departamentos e o fomento à pesquisa e à pós-graduação; todas estas mudanças ao custo da tecnicização da educação jurídica.** Por outro lado, a ditadura também produziu de autoritário a censura de ideias e pesquisas, a perseguição e aposentadoria forçada de professores, a repressão ao movimento estudantil e a interferência sobremaneira na autonomia universitária.

15. **Emerge a figura do técnico em direito, o graduado que vem a ocupar os mais altos cargos do Judiciário sem uma visão interdisciplinar, transversal, crítica e capacitada politicamente sobre as estruturas do poder e da liberdade.** Esse novo quadro, por se manter na abstração da normatividade, percebendo-a como realidade do direito, não compreende de que forma suas atitudes podem ocasionar graves danos ao desenvolvimento do país.

16. **O *tecnicismo* é o mecanismo de formação e treinamento de um profissional alienado das dimensões da cultura jurídica e absorvido pela normatividade excessiva.** Ao contrário do bacharel, o *técnico em direito* se prende no ambiente *hiperensino* e não constrói sua formação através de uma atuação política exterior às salas de aula.

17. **O *tecnicismo alienado* nega o humanismo crítico; o *técnico em direito positivista* nega o bacharel liberal.** Sob essa cisão, vive-se uma contradição: a estrutura de poder atual é construída para ser gerida por aqueles formados em direito, o que acaba por privilegiar os técnicos nas disputas pelos cargos onde deveriam assentar-se bacharéis. A formação alienada do curso de direito ressoa nas decisões alienadas dos dirigentes nacionais, gerando crises que afetam intensamente toda identidade nacional. Tomam-se decisões cujo impacto ao Estado é catastrófico e, precisamente por isso, somente poderiam ser tomadas por autoridades que detivessem conhecimento para tal. A cisão constitutiva da educação jurídica alteia-se como uma das principais urgências brasileiras, pois apenas com sua *suprassunção* seremos capazes de enfrentar as crises do tempo presente.

18. **Nos grupos políticos da redemocratização havia a intenção de reconciliar o *humanismo* e o *tecnicismo* em uma educação superior interdisciplinar e transversal.** Para uma *suprassunção* efetiva daquela cisão seria necessário negar os vícios, conservar os avanços e elevá-los a um patamar superior a partir de uma adaptação ao tempo presente. À primeira vista, seria o papel da educação exclusivamente jurídica se estruturar para criar um bacharel capaz de equalizar aquelas duas vertentes formadoras, com efeito, ao fazer isto esse intelectual estaria *humanizando a técnica*. No entanto, devido ao império do positivismo nos cursos jurídicos, estes se afastaram dessa tarefa mesmo após 1985, pois a hipertrofia do poder Judiciário, e de todos os seus desmembramentos, permitida pela Constituição de 1988, construiu um cenário no qual aqueles quadros que naturalmente iriam para a política, caso estivessem nascidos décadas antes, seguiram o caminho *forense*.

19. **A parte dissidente da educação jurídica tecnicista assumiu a tarefa de encontrar meios de solucionar os problemas provindos de sua cisão e, quiçá, executar a tão essencial reconciliação.** A senda possível foi desvencilhar a unicidade disciplinar do direito para a formação de quadros capazes de dirigir a máquina estatal e, com isso, a perspectiva interdisciplinar ou pós-disciplinar ocupou lugar de destaque nos esforços da política educacional democrática. Ademais, o processo de *humanização da técnica*

encontrou na transversalidade seu *modus operandi* mais avançado, pois o olhar desde o micro ao macro aplicado às Humanidades atenderia as necessidades processuais particulares, por meio de um enfoque crítico e cultural.

20. Para a realização efetiva do Estado de Direito é preciso o conhecimento tanto da liberdade como do poder. A consciência e o domínio dessa realidade exigem que uma faculdade de direito, isto é, um centro formador dos quadros dirigentes do país, comporte em si tanto as investigações em direito (liberdade) quanto a pesquisa nas ciências do Estado (poder). Somente assim ela conseguirá cumprir seu papel fundamental: o compromisso permanente de construir a nação.

21. Ciências do Estado é um Bacharelado interdisciplinar que busca, por meio do método transversal, conhecer o Estado histórico-cultural em seus três momentos: o político, o jurídico e o social, todos eles interligados pelo fenômeno do poder.

Elencadas as conclusões sobre o *ser* do Bacharelado em Ciências do Estado, cabe a nós cultivar a imaginação institucional e o pensamento utópico, que reflita sobre o *devoir*, isto é, o destino do Bacharelado em Ciências do Estado. Devido à passagem do autor pelo movimento estudantil deste curso, recolhemos uma certa experiência sobre sua estrutura, pela qual podemos tomar a liberdade de utilizar da criatividade educacional.

Apesar dos benefícios do REUNI e sua caracterização aberta a realidades distintas, particulares de cada instituição, as graduações criadas por meio desses recursos não contaram com certas prerrogativas necessárias para sua consolidação. Por exemplo, nem todos esses novos cursos da UFMG, mesmo após 13 anos, contam com centros acadêmicos, menos ainda com espaços físicos para tanto. É certo que a exigência dos direitos estudantis precisa partir dos próprios discentes, mas em Bacharelados que necessitam da atuação do alunado para sua consolidação, já que esse é o maior interessado em seu sucesso, seria o caso de as novas graduações acompanharem a determinação de alocação de um espaço destinado a sediar órgãos de representação estudantil.

Felizmente esse não foi o caso de Ciências do Estado, pois logo em 2010 foi instituído em assembleia o Centro Acadêmico de Ciências do Estado – CACE, que tem como compromisso permanente a construção do próprio Bacharelado. Parece-nos inclusive, que a partir da décima gestão do CACE criou-se a necessidade de incumbir ao

calouros sua responsabilidade de fazer o curso crescer. De certa forma, se originou um espírito de continuidade, pelo qual o Bacharelado se tornou o projeto a que todos deveriam se dedicar, cada um em suas áreas específicas.

Ao contrário do que muitos pensam, cremos que, neste momento, não seria razoável retirar o curso de Ciências do Estado da Faculdade de Direito, esta é a nossa diferencial e sem sua história não teríamos razão de ser. Cabe ao curso efetivar-se dentro dessa unidade — claro, com sua expansão pode-se construir outra, mas desde que abarque graduações diversas —, mas como fazê-lo? Tarefa difícil, pois além da falta de determinação de um espaço para órgão estudantil, não havia uma predisposição no sentido da criação de um Departamento hegemônico para o curso. Isto não foi um problema, por exemplo, para a graduação em Gestão Pública, sediada em nossa Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – FAFICH, pois já se encontrava nessa unidade o Departamento de Ciência Política, que atuava em parte nas Ciências Sociais, mas também detinha um programa de pós-graduação próprio: a nova criação aumentou o corpo docente daquele departamento, que poderia se dedicar diretamente ao curso mais recente, com o qual se identificava.

Na Faculdade de Direito ocorreu o contrário, os departamentos disputaram os recursos e as novas vagas para professores de uma maneira equivocada. Mesmo havendo o interesse incipiente em contratar docentes que atuariam especificamente no Bacharelado em Ciências do Estado, a realidade foi distinta: alguns dos recém-aprovados professores passavam cerca de um ano lecionando no curso REUNI e logo depois migravam exclusivamente para o direito. Esse fenômeno ocorria pois os departamentos faziam concursos exclusivamente para doutores em direito, impedindo que a tão desejada interdisciplinaridade do curso se efetivasse; o perfil docente selecionado era o qualificado para o direito, não para Ciências do Estado. Somou-se a isso uma grade curricular da qual os departamentos participavam, mas não se preocupavam na adaptação das ementas das disciplinas ofertadas, criando uma disputa para quem ficaria responsável pelas matérias do curso de Ciências do Estado, usualmente posto de lado por aqueles departamentos mais processuais.

Não havia professores formados em Ciências do Estado para lecionar no curso de Ciências do Estado — isto é um problema comum dos Bacharelados mais inovadores. Ainda assim, a Faculdade de Direito não quis lidar com a inovação e impôs docentes com perfil exógeno ao curso para nele ensinar. Se não fosse por certos professores que desde o

início se dedicavam para se adaptar às mudanças trazidas, bem como pelos alunos, o Bacharelado ficaria órfão de uma identidade. Não temos segurança se a simples criação de um Departamento nesta altura seria benéfica, visto que ele iniciaria menor dos que os outros, portanto, com menos capacidade para possibilitar outras mudanças tão mais necessárias. No entanto, o que é urgente para a Faculdade de Direito como um todo é a reforma departamental: nesta rearticulação das áreas, a criação de um departamento com o perfil hegemônico para Ciências do Estado seria uma ótima solução — se fosse possível ter o nome do curso seria melhor ainda, mesmo que também dedicado ao direito.

Uma das mudanças mais urgentes e necessárias diz respeito ao número de vagas ofertadas anualmente, hoje em dia apenas 50 alunos entram no curso de Ciências do Estado no primeiro semestre do ano letivo. Ironicamente este Bacharelado se encontra na mesma unidade do curso que mais oferta vagas em toda a UFMG, o direito: são 400 discentes divididos em duas entradas em dois semestres. Enquanto Ciências do Estado forma uma turma a cada quatro anos, o direito gradua oito a cada cinco anos. Isto gera duas complicações: a primeira, de menor impacto, impede que alunos reprovados em uma disciplina obrigatória refaçam a mesma no período subsequente, tendo que esperar um longo ano para a próxima oferta, cujo horário pode colidir sobremaneira com outras. O segundo problema é a baixa quantidade de alunos disponíveis para participar de projetos do curso, sendo que para a consolidação efetiva do Bacharelado em Ciências do Estado é necessária uma ampla pesquisa nas suas mais diversas áreas. Portanto, grupos de investigação, disciplinas optativas — estas se agravam pelos horários normalmente coincidirem com o turno vespertino das obrigatórias — ficam prejudicados pela baixa aderência, que acontece proporcionalmente de forma semelhante nos outros cursos, mas cujas consequências se intensificam em uma graduação com as características inovadoras de Ciências do Estado.

Por isso, é urgente o aumento de vagas ofertadas para o curso, preferencialmente divididas em duas entradas — mesmo que sejam duas de apenas 40, ainda assim seria extremamente proveitoso. Aumentam o corpo discente, necessariamente necessita-se de mais docentes, que poderiam ser contratados, talvez, em uma realidade departamental — ou de linhas de pesquisa — distinta da atual. Um processo recíproco, no qual com mais pessoas disponíveis, mais projetos internos surgiriam e mais o curso cresceria.

Não cabe aqui, infelizmente, discutir mudanças específicas na grade curricular, pois para isso seria preciso falar sobre a atual. No entanto, o que realmente faz-se necessário é a revisão ementária geral do curso, com amplos debates, incluindo os próprios alunos, que poderiam tomar partido da sua formação. Essa reforma de ementas resolveria a repetição desnecessária de conteúdos, muitas vezes ensinados por várias disciplinas, mas especialmente solucionaria aqueles casos em que o docente recém-chegado à Faculdade não sabe do que se trata a matéria, pois entrou imaginando ensinar a técnica jurídica e se deparou com humanismo crítico de Ciências do Estado.

O destino do Bacharelado em Ciências do Estado é transformar a realidade desde o local até o global; é criar um profissional com uma visão transversal, capaz de enxergar os problemas contemporâneos de forma a compreendê-los e rapidamente propor soluções criativas; é ser um dos caminhos para o desenvolvimento sustentável, seja político, cultural ou econômico, do Brasil; é relevar o papel do Estado na civilização ocidental e em sua vida universitária; é revelar o destino nacional de vigor que o povo brasileiro possui.

Para isso, seria o caso de mudanças na educação superior em geral, como a tão desejada e urgente correção monetária das bolsas de pesquisa, o aumento de salário dos docentes maior investimento em programas e projetos. Não apenas isso, como queria Darcy Ribeiro, a universidade precisa pensar o Brasil como problema. Para tanto é necessário o óbvio: que os brasileiros conheçam o Brasil! Ora, como manter a brasilidade, a unidade nacional e o projeto comum de civilização se os jovens brasileiros nunca pisaram na Caatinga, na Floresta Amazônica, no Cerrado, na Mata Atlântica e nos Pampas? Como exigir das futuras gerações o mesmo compromisso com a nação sem incentivar verdadeiramente a consciência nacional? Precisamos sim de um *Ciências sem fronteiras* — certamente adaptado e não preconceituoso com as Humanidades — que nos leve para todos os cantos do planeta, mas urge de antemão um programa com grande capacidade financeira para bancar a mobilidade estudantil nacional. As possibilidades e as potencialidades dessa política educacional são imensas: além da troca de cultura regional haveria intercâmbio de conhecimento entre nossas universidades, ajudando as menores com os recursos humanos das maiores. No entanto, não é possível fazer isso sem um investimento deveras atrativo, de tal modo que faça ser quase obrigatório para um amapaense utilizar de um semestre do seu curso para estudar no Mato Grosso. Isso seria um programa que fomentaria a sustentabilidade cultural do Brasil, além da viabilidade de

sustentabilidade econômica, pois todo o dinheiro seria reaplicado na Economia pelo estudante durante o intercâmbio.

O Brasil é um país da América Latina e é um absurdo não termos como segunda língua o castelhano. A integração desta região, com potencialidades gigantescas, deve ser liderada pelos brasileiros, para isso, nossas universidades precisam de uma maior integração: os jovens brasileiros também são latino-americanos! Esse ponto já teve suas realizações na criação tanto da UNILA — Universidade Federal da Integração Latino-Americana quanto da UNILAB — Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, instituições de ensino superior relevantes, inovadoras e essenciais. No entanto, todavia carecem de um devido investimento para a finalização de seus *campi* e para consolidar seu projeto original de integração. Assim, o destino da educação superior brasileira é ser o polo de agregação de visões e culturas distintas, liderando um processo transformador das realidades nacionais a partir da emancipação intelectual do ser humano.

Contudo, ao tentar responder à pergunta “o que é Bacharelado em Ciências do Estado?” caímos na armadilha de tratar da história da educação jurídica, que muito se confunde com a história do próprio Brasil. Equalizar o humanismo e o tecnicismo não está no *dever* pois é tarefa à altura do curso atual, os próximos desafios serão tomados pelos alunos que virão, os quais precisam conhecer seu Bacharelado para cumprir seu destino.

O destino a ser cumprido está na capacidade de tornar o Estado do Brasil um verdadeiro garantidor de direitos políticos, sociais, econômicos e culturais, que possa de fato ser a Nova Roma, melhor porquanto tropical, com mais potencialidades pois terra de uma nova identidade étnico-nacional, da brasilidade. Superior pois lavada em sangue negro e em sangue indígena, criadora de uma mistura tanto na carne quanto no espírito, verdadeira realizadora da unidade na diferença. Um povo indignado com sua sofrida realidade e que se forma para transformá-la conscientemente em algo melhor: cabe a nós brasileiros tomarmos o destino com nossas próprias mãos e fazer do Brasil uma grande nação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Sérgio. *Os Aprendizagens do Poder: O Bacharelismo Liberal na Política Brasileira*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.
- AIRES, José Luciano Queiroz. *A Fabricação do Mito João Pessoa: Batalhas de Memórias na Paraíba (1930-1945)*. Campina Grande, Paraíba: Editora da UFCG, 2013.
- ALMEIDA, Philippe Oliveira de. A Faculdade de Direito como oficina de utopias: um relato de experiência. *Revista da Faculdade de Direito da UFMG*, Belo Horizonte, n. 72, pp. 481-511, jan./jun. 2018.
- ALMEIDA, Philippe Oliveira de. *Crítica da razão antiutópica*. São Paulo: Edições Loyola, 2018.
- ALVES, Adamo Dias. *Elementos bonapartistas no processo de constitucionalização brasileiro: uma análise crítico-reflexiva da história constitucional brasileira de 1823 a 1945*. Belo Horizonte: Conhecimento Livraria e Distribuidora, 2018.
- AZEVEDO, Fernando de. *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BARBOSA, Rui. *Réplica*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986.
- BARBOSA, Ruy. *Oração aos moços*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2019.
- BASTOS, Aurélio Wander. *O Ensino Jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998.
- BONAVIDES, Paulo. *Ciência Política*. São Paulo: Malheiros Editores, 2011.
- BRASIL. *Lei de 11 de agosto de 1827*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1827.
- BRASIL. *Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895*. Rio de Janeiro: Coleção de Leis do Brasil, 1895.
- CABALEIRO SALDANHA, Daniel. *Formação Jurídica do Brasil: uma história do Federalismo à Brasileira*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2017 (Tese, Doutorado em Direito).
- CÂMARA, Manuel de Arruda. Carta ao padre João Ribeiro Pessoa em 2 de outubro de 1810. In: COSTA, Francisco Augusto Pereira da. *Dicionário biográfico de pernambucanos celebres*. Recife: Typographia universal, 1882.
- CAMPOS, Francisco. A Reforma do Ensino Superior no Brasil — Exposição de Motivos (EM) apresentada ao Chefe do Governo Provisório por Francisco Campos, Ministro de Estado da Educação e Saúde Pública. In: *Revista Forense*. Doutrina, Legislação e Jurisprudência, v. L VI, jan./jun. 1931, Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1931.
- CARDOSO, Paulo Roberto. *Diatética cultural: Estado, soberania e defesa cultural*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2016 (Tese, Doutorado em Direito).

- CARDOSO, Vicente Licínio. Benjamin Constant, o Fundador da República. *In*: ROCHA, Hildon. *Utopias e realidades da República*; da Proclamação de Deodoro à Ditadura de Floriano. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000, p. 135-153.
- CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- CARVALHO, José Murilo de. *D. Pedro II*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CARVALHO, José Murilo de. *Forças Armadas e política no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- CARVALHO, Orlando M. *Caracterização da Teoria Geral do Estado*. Belo Horizonte: Kriterion, 1951.
- CATTONI DE OLIVEIRA, Marcelo Andrade. Entrevista com o professor Marcelo Andrade Cattoni de Oliveira. *Revista de Ciências do Estado*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 160-164, 2016.
- CAVALCANTI, Orlando. *Os Insurretos de 43; O Manifesto dos Mineiros*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1978.
- CHALOUB, Jorge Gomes de Souza. O Brasil dos bacharéis: um discurso liberal udenista. *Lua Nova*, São Paulo, 107: 263-304, 2019.
- CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. *História das universidades*. Trad. Elcio Fernandes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- COELHO, Nuno Manuel Morgadinho dos Santos. *Direito, filosofia e a humanidade como tarefa*. Curitiba: Juruá, 2012.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Editora Unesp, 2007.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. *Elementos de teoria geral do Estado*. São Paulo: Saraiva, 2016.
- DANTAS, San Tiago. *Palavras de um professor*. Rio de Janeiro: Forense, 2001.
- Exame de ordem em números*; Volume IV, FGV-CFOAB, 2020. Disponível em: <<https://livroexamedeordem.com.br/>> Acesso em janeiro de 2021.
- FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. São Paulo: Globo, 2012.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2006.
- FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano*. São Paulo: Global, 2004.

- GÓES, Guilherme Sandoval. A reconfiguração da ordem mundial e a judicialização da geopolítica. *Intellector* (CENEGRI), v. 16, n. 31, p. 59-75, 2019.
- GOMES, Ângela Maria de Castro; [et al.]. *O Brasil republicano*, v. 10: sociedade e política (1930-1964). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- GUERRERO, Hermes Vilchez. *O Casarão da Praça da República: A Faculdade Livre de Direito de Minas Geraes (1892-1930)*. Belo Horizonte: Del Rey, 2017.
- GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. Entrevista com a professora Miracy Barbosa de Sousa Gustin. *Revista de Ciências do Estado*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 165-174, 2016.
- HEGEL, G. W. F. *Enciclopédia das Ciências Filosóficas*; em compêndio (1830). 3 v. Trad. Paulo Meneses e José Machado. São Paulo: Loyola, 1995- 7.
- HEGEL, G. W. F. *Linhas fundamentais da filosofia do direito, ou, Direito natural e ciência do Estado em compêndio*. Trad. Paulo Meneses. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2010.
- HEGEL, G.W.F. *Filosofia da História*. Trad. Maria Rodrigues. 2 ed. Brasília: EdUnB, 1999.
- HENRIQUES, Hugo Rezende. *Fenomenologia do Poder: O Estado de Direito e seu compromisso com o Poder como Liberdade*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020 (Tese, Doutorado em Direito).
- HOBSBAWM, Eric J. *A Era das revoluções: Europa 1789-1848*. Trad. Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Temi, 1977.
- HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HORTA, José Luiz Borges. Controle de constitucionalidade ou de politicidade? Sobre o império dos tribunais constitucionais. In: ANDRADE, Durval Ângelo; MAYOS SOLSONA, Gonçal; HORTA, José Luiz Borges; MIRANDA, Rodrigo Marzano Antunes (Coords.). *A sociedade do controle?: macrofilosofia do poder no neoliberalismo*. Belo Horizonte: Fórum, 2022.
- HORTA, José Luiz Borges. *Dialética do Poder Moderador*, Ensaio de uma Ontoteologia do Estado do Brasil. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020 (Tese, Titularidade em Teoria do Estado).
- HORTA, José Luiz Borges. *Direito Constitucional da Educação*. Belo Horizonte: Decálogo, 2007.
- HORTA, José Luiz Borges. Entrevista com o professor José Luiz Borges Horta. *Revista de Ciências do Estado*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 175-194, 2016.
- HORTA, José Luiz Borges. *História do Estado de Direito*. São Paulo: Alameda, 2011.
- HORTA, José Luiz Borges. Interdisciplinaridade, Direito e Estado; memórias da Faculdade de Direito da UFMG. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, UFMG, v. 40, p. 193-217, 2012.
- HORTA, José Luiz Borges. La era de la justicia: derecho, Estado y límites a la emancipación humana, a partir del contexto brasileño. *Astrolabio – Revista Internacional de Filosofía*, Barcelona, n. 11, p. 75-85, 2010.

- HORTA, José Luiz Borges. *Neosocialismo e Ciências do Estado*. Belo Horizonte: 2008. (Manuscrito).
- HORTA, José Luiz Borges. Ratio juris, ratio potestatis: breve abordagem da missão e das perspectivas acadêmicas da Filosofia do Direito e do Estado. In: HORTA, José Luiz Borges. *Ensaio de educação jurídica*. Belo Horizonte: Pergamum, 2012, [no prelo].
- HORTA, José Luiz Borges. Santhiago Dantas e a cultura jurídica: esboço de releitura filosófica. In: HORTA, José Luiz Borges. *Ensaio de educação jurídica*. Belo Horizonte: Pergamum, 2012, [no prelo].
- HORTA, José Luiz Borges. Urgência e emergência do constitucionalismo estratégico. *Revista Brasileira de Estudos Constitucionais*, v. 23, p. 783-806, 2012.
- HORTA, José Luiz Borges; FREIRE, Thales M.; SIQUEIRA, Vinicius de. A era pós-ideologias e suas ameaças à política e ao Estado de direito. *Confluências*, Niterói, v. 14, p. 120-133, 2012.
- HORTA, Raul Machado. Discurso de saudação ao Professor Emérito Orlando Magalhães Carvalho. *Revista da Faculdade de Direito da UFMG*, Belo Horizonte, n. 28-29, p. 413-425, 1986.
- HUNTINGTON, Samuel P. *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Trad. José Pedro Tosaus Abadia. Barcelona: Paidós, 1997.
- JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: IMAGO Editora, 1976.
- KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. Beatriz Vianna Boeira, Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2018.
- LYNCH, Christian Edward Cyril. *Monarquia sem despotismo e liberdade sem anarquia: o pensamento político do Marquês de Caravelas (1821-1836)*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- LYNCH, Christian Edward Cyril. Saquaremas e Luzias: a sociologia do desgosto com o Brasil. *Insight Inteligência*, Rio de Janeiro, v. 55, p. 21-37, 2011.
- MARTINS, Luís. *O patriarca e o bacharel*. São Paulo: Alameda, 2008.
- MAYOS SOLSONA, Gonçal. Macrofilosofía, las “dos culturas” y la era de la postdisciplinarietà. In: MAYOS SOLSONA, Gonçal; CARDOSO, Renato César; HENRIQUE JÚNIOR, Moacir (Org.). *Interdisciplinaridade e Interconstitucionalidade 2*. Uberlândia: LAECC, 2019.
- MAYOS, Gonçal. Conflictos de legitimación en la turboglobalización. In: BILBENY. Nobert (Coord.). *Legitimidad y acción política*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2018, p. 317-338.

- MAYOS, Gonçal. *Ilustración y Romanticismo*; Introducción a la polémica entre Kant y Herder. Barcelona: Herder Editorial, 2004.
- MAYOS, Gonçal. Límites de la hiperespecialización. Necesidad de la macrofilosofía. *Revista de Ciências do Estado*, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 1–21, 2021.
- MAYOS, Gonçal. *Macrofilosofia da Modernidade*. São Paulo: Alameda, 2018, [no prelo].
- MAYOS, Gonçal. *Macrofilosofia de la Modernidad*. Rota: dLibro, 2012.
- MONIZ BANDEIRA, Luiz Alberto. *A reunificação da Alemanha: do ideal socialista ao socialismo real*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- MORAES, Alfredo de Oliveira. *A Metafísica do Conceito*; sobre o problema do conhecimento de Deus na Enciclopédia das Ciências Filosóficas de Hegel. Porto Alegre: EdPUCRS, 2003.
- MOTA, Danyllo Di Giorgio Martins. O Carlismo como Mito Político: Antônio Carlos Ribeiro de Andrada e a memória da participação de Minas Gerais (Brasil) na Revolução de 1930. *Rev. Hist. UEG*, Porangatu, v.7, n.1, p. 302-320, jan./jun. 2018.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- NABUCO, Joaquim. *Balmaceda*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- NABUCO, Joaquim. *O abolicionismo*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.
- NABUCO, Joaquim. *Um estadista do Império*: Nabuco de Araújo: sua vida, suas opiniões, sua época, por seu filho Joaquim Nabuco (Tomo 1). Rio de Janeiro: H. Garnier, 1897.
- OLIVEIRA, Ana Guerra Ribeiro de; ALMEIDA, Philippe Oliveira de. O jovem Hegel leitor de Maquiavel. *Revista Direito e Praxis*, Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 13, 2016 p. 289-315
- PAPAIIOANNOU, Kostas. *Hegel*. Trad. Bartolomé Parera Galmes. Madrid: EDAF, Madrid, 1975.
- PIMENTA, João Paulo. *Independência do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2022.
- PRADO JÚNIOR, Caio. *O que é filosofia*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- RAMOS, Guerreiro. *O problema nacional do Brasil*. Rio de Janeiro: Editôra Saga, 1960.
- REALE, Miguel. *Nova Fase do Direito Moderno*. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1998.
- REALE, Miguel. *Teoria do direito e do Estado*. São Paulo, Saraiva, 2000.
- REALE, Miguel. *Teoria tridimensional do direito*. São Paulo: Saraiva, 1994.
- RIBEIRO, Darcy. *Educação como prioridade*. São Paulo: Global, 2018.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Global, 2015.
- SALDANHA, Nelson Nogueira. *As formas de govêrno e o ponto de vista histórico*. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Estudos Políticos, Universidade de Minas Gerais, Estudos Sociais e Políticos, 1960.

- SALDANHA, Nelson. *História das idéias políticas no Brasil*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2001.
- SALGADO, Joaquim Carlos. *A idéia de justiça em Hegel*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- SALGADO, Joaquim Carlos. *A ideia de justiça em Kant: seu fundamento na liberdade e na igualdade*. 3. Ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2012.
- SALGADO, Joaquim Carlos. *A idéia de justiça no mundo contemporâneo: fundamentação e aplicação do direito como maximum ético*. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.
- SALGADO, Joaquim Carlos. *A ideia de justiça no período clássico ou da metafísica do objeto: a igualdade*. Belo Horizonte: Del Rey, 2018.
- SALGADO, Joaquim Carlos. Estado Ético e Estado poiético. *Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, abr./jun., p. 37-68, 1998.
- SALGADO, Joaquim Carlos. *Memória da Criação do Curso de Ciências do Estado da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte: 2020. (Manuscrito).
- SAMPAIO, Nelson de Souza. Caracterização da Teoria Geral do Estado. *Revista da Faculdade de Direito da UFMG*, Belo Horizonte, v. 4, p. 89-94, 1952.
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.
- SCHMITT, Carl. *La tiranía de los valores*. Trad. Sebastián Abad. Buenos Aires: Hydra, 2009.
- SCHWARCZ, Lília Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Editora 34, 2012.
- SIMÕES NETO, Francisco Teotonio. *Os Bacharéis na Política — A Política dos Bacharéis*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1983 (Tese, Doutorado em Ciência Política).
- SNOW, C. P. *As Duas Culturas e uma Segunda Leitura*. Trad. Geraldo Gerson de Souza, Renato de Azevedo Rezende Neto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *História militar do Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- SOUZA, Otávio Tarquínio de. *José Bonifácio*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- STOLLEIS, Michael. Après le Déluge. La reconstruction de l'État de Droit et de la démocratie en Allemagne de l'Ouest après la Seconde Guerre Mondiale. *Revue Historique de Droit Français et Étranger*, 81, 2003, p. 353-366.
- TEIXEIRA, Anísio Spinola. *Educação é um direito*. São Paulo: Editora Nacional, 1967.
- UFMG, Faculdade de Direito. Projeto Político-Pedagógico [Terceiro Projeto – agosto 2009]. Belo Horizonte: Faculdade de Direito da UFMG, 2012, p. 13. Disponível em <http://www.direito.ufmg.br/images/stories/colgradce/estrutura/PPC_nov__2012.pdf>. Acesso em fevereiro de 2022.

- UFMG. REUNI. [Documento de Adesão da UFMG ao REUNI para o MEC], p. 6. Disponível em <<https://www.ufmg.br/reuni/wp-content/uploads/2007/11/reuni-proposta-da-ufmg.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2022.
- UNGER, Roberto Mangabeira. Imaginação institucional: a vanguarda rebelde do pensamento brasileiro. *Revista de Ciências do Estado*, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 1–17, 2021.
- UNGER, Roberto Mangabeira. *O movimento de estudos críticos do direito: outro tempo, tarefa maior*. Trad. Lucas Fucci Amato. Belo Horizonte: Letramento: Casa do Direito, 2017.
- VARGAS, João Protásio Farias Domingues de. *Ciências do Estado: Resistir e Consolidar - Um estudo sobre o Bacharelado em Ciências do Estado da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Editora Expert, 2021.
- VARGAS, João Protásio Farias Domingues de. *Resistir e Consolidar: um estudo sobre o Bacharelado em Ciências do Estado da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2017 (Dissertação, Mestrado em Direito).
- VELLOSO, Mônica Pimenta. *Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1987.
- VENANCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- VIANNA, Oliveira. *História social da economia capitalista no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1987.
- WEBER, Max. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Martin Claret, 2015.