

## BACHARELADO EM CIÊNCIAS DO ESTADO: HISTÓRIA E DESTINO

João Pedro Braga de Carvalho\*

**Resumo:** Este artigo 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 e futuros.

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

## BACHELOR OF STATE STUDIES: HISTORY AND DESTINY

**Abstract:** This paper 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 and future challenges.

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

## LICENCIATURA EN CIENCIAS DEL ESTADO: HISTORIA Y DESTINO

**Resumen:** Este artículo 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*

---

\* Bacharel em Ciências do Estado e doutorando em Direito, na área de estudos Filosofia do Estado e Cultura Jurídica, com bolsa CAPES, pela Universidade Federal de Minas Gerais. Editor-Chefe Adjunto da Revista de Ciências do Estado e membro do Conselho Editorial da Astrolábio; Revista Internacional de Filosofia da Universitat de Barcelona. Foi Presidente do Centro Acadêmico de Ciências do Estado (Gestão Raízes, 2019-2020); é membro do Grupo Internacional de Pesquisa em Cultura, História e Estado (UFMG-UB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1107-633X>. Contato: joapbc@ufmg.br.

cultivado desde las escuelas de derecho del Imperio de Brasil y su negación del *tecnicismo positivista* possibilitado 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 y futuros.

**Palabras clave:** Ciencias del Estado; Educación Jurídica; Brasil; Dialéctica.

---

PARA JOÃO PROTÁSIO FARIAS DOMINGUES DE VARGAS,  
*in memoriam.*

### Introdução

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. No império disciplinar das Humanidades, as ciências do Estado foram ora subjugadas como parte das ciências jurídicas, ora agrilhoadas ao extenso campo das ciências sociais.<sup>1</sup> De alguma forma, a 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.

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,<sup>2</sup> do Ministério da Educação, urge por uma definição sob pena de não continuar existindo.

O presente artigo pretende ser uma introdução, ou seja, um ponto de partida para os recém-chegados ao ensino superior, que clamam por saber *o que é Bacharelado em Ciências do Estado*. Com esta inédita forma de se desvelar a história dessa graduação, visamos oferecer

---

<sup>1</sup> 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* do séc. XX ressoando nas áreas de pesquisas.

<sup>2</sup> 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.

instrumentos intelectuais para aqueles que queiram se iniciar nas artes do saber e, posteriormente, se tornarem responsáveis pelo seu destino.

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*<sup>3</sup> a disputa entre Ilustração e Romantismo, caracterizadora da Modernidade.<sup>4</sup> 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.

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. Conseqüentemente, o ser humano é o único ser histórico<sup>5</sup> 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

---

<sup>3</sup> 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*.

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 99-100.

abandonados. A idéia recompensa o tributo da existência e da transitoriedade, não por ela própria, mas pelas paixões dos indivíduos.<sup>6</sup>

Por meio dessa concepção é que aqui intentamos ressaltar uma história que prenunciou 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. Esta, por não ser uma simples representação ou método de perceber aquela realidade, pode ser explicada de diferentes maneiras. Das quais elegemos a seguinte: há de se visualizar a dialética em três momentos, o primeiro como *Universal abstrato*, ou uma afirmação essencialmente ampla, o segundo como *Particular* também abstrato, em que a particularidade se afasta do todo para negar-lhe, e sua reconciliação no *Universal Concreto*, ou *Singular*, momento no qual o Universal abstrato e o Particular abstrato — abstratos porquanto apartados, isto é, cindidos — se reconciliam em uma unidade efetiva.<sup>7</sup>

Percebe-se uma cisão na história da educação jurídica do país, ou seja, 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.

---

<sup>6</sup> HEGEL, G.W.F. *Filosofia da História*. Trad. Maria Rodrigues. 2 ed. Brasília: EdUnB, 1999, p. 35.

<sup>7</sup> Cf. 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), p. 52.

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.

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

A nação que emergia simbolicamente em 1822<sup>8</sup> 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 1824<sup>9</sup> que se preocupa em educar seu povo — 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.

---

<sup>8</sup> Há interpretações que enxergam a importância simbólica do período entre 1815 e 1822 como momento do *Brasil Metrópole* 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 Metrópole* e 1822, data que encerra a História do Brasil Metrópole 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 Metrópole 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.

<sup>9</sup> 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.

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, conseqüentemente, detentora dos saberes necessários para gerir a máquina pública, não os exclusivamente jurídicos e normativos, mas também os econômicos, diplomáticos e, especialmente, políticos.<sup>10</sup>

### 1.1 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,<sup>11</sup> 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*.<sup>12</sup>

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

---

<sup>10</sup> 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 antesalas 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.

<sup>11</sup> FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mucambos*: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano. São Paulo: Global, 2004, p. 722. VENANCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo*: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 274.

<sup>12</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã*: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007, p. 71-72.

— 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 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.<sup>13</sup>

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 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. O Projeto, modificado, após o término das discussões na Câmara, é enviado ao Senado no final do mês de agosto de 1826. 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 1827. Fez-se assim o documento fundador da educação jurídica no Brasil.

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.

---

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 72.

## 1.2 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.<sup>14</sup> Gilberto Freyre 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.”<sup>15</sup>

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.”<sup>16</sup> 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.”<sup>17</sup>

A educação jurídica vivia sob uma contradição: os bacharéis formados “segundo a influência dos pensadores franceses ecléticos e espiritualistas, assim como dos idealistas alemães”<sup>18</sup>, precisavam conviver com uma realidade de poderosos senhores de escravos e de terras. A escravidão, de fato, além de ser determinante para a essência do Brasil, também

---

<sup>14</sup> “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.

<sup>15</sup> FREYRE, *Sobrados e Mucambos*, cit., p. 713.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 713.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 715.

<sup>18</sup> CUNHA, *A universidade temporã*, cit., p. 65.

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.<sup>19</sup>

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’”<sup>20</sup> — esses eram os trajes 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-grande é que se alteia o sucesso do bacharel da cidade,<sup>21</sup> 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 imperfeições, mas que, com suas características peculiares, pôde ser um exemplo da gênese do que Darcy Ribeiro chamava de Nova Roma.<sup>22</sup> 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.<sup>23</sup>

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

---

<sup>19</sup> VENANCIO FILHO, *Das arcadas ao bacharelismo*, cit., p. 41.

<sup>20</sup> FREYRE, *Sobrados e Mucambos*, cit., p. 722.

<sup>21</sup> 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.

<sup>22</sup> “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.

<sup>23</sup> FREYRE, *Sobrados e Mucambos*, cit., p. 728.

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*,<sup>24</sup> cabe desvendar seu mecanismo constitutivo: o bacharelismo. Para isso, devemos 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 preferentemente para a atividade política e disciplinado para reproduzir o modo pelo qual o liberalismo via, no século XIX, as relações sociais nessa sociedade.<sup>25</sup>

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.<sup>26</sup>

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

---

<sup>24</sup> 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.

<sup>25</sup> ADORNO, Sérgio. *Os Aprendizes do Poder: O Bacharelismo Liberal na Política Brasileira*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019, p. 30.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 91.

Lentes cabiam “o autodidatismo, a ausência de discípulos e a inexpressiva produção de conhecimentos.”<sup>27</sup> 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 das 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.”<sup>28</sup> Era comum como metodologia didática as aulas lidas (*lectures*), de uma técnica caracterizada pela eterna repetição de jurisprudências tradicionais, afastando consequentemente 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.<sup>29</sup> Essa realidade imposta criou uma educação jurídica que formava profissionais para além dos juristas, 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.<sup>30</sup>

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**

---

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 109.

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 118-119.

<sup>29</sup> *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 Sílvio 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, juízes 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 juristas.” *Ibidem*, p. 141.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 119.

**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.<sup>31</sup>

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, em consequência, proximamente à década de 1870 as vertentes do abolicionismo e do republicanismo já se afirmavam nos conflitos entre docentes e discentes.<sup>32</sup> 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.<sup>33</sup> 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.”<sup>34</sup>

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

---

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 186. [grifos nossos]

<sup>32</sup> ADORNO, *Os Aprendizes do Poder*, cit., p. 130.

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 164.

<sup>34</sup> *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.

o advento do Estado Social de Direito, 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.<sup>35</sup>

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

O alvorecer do Estado Social de Direito nas primeiras décadas do século XX, todo ele revestido de avanços sociais e econômicos, permitiu que a educação fosse tratada pela primeira vez como um direito. Conforme demonstrado por Anísio Teixeira, a educação, ela mesma como uma liberdade, se torna a condição primeira de todas as outras, 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.”<sup>36</sup> 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.<sup>37</sup> 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.

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

---

<sup>35</sup> RIBEIRO, *O povo brasileiro, cit.*, p. 332.

<sup>36</sup> TEIXEIRA, Anísio Spinola. *Educação é um direito*. São Paulo: Editora Nacional, 1967, p. 17.

<sup>37</sup> *Ibidem*, p. 27.

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.<sup>38</sup>

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

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*.

## 2.1 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

---

<sup>38</sup> SIMÕES NETO, Francisco Teotonio. *Os Bacharéis na Política — A Política dos Bacharéis*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1983 (Tese, Doutorado em Ciência Política), P. 18.

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; herdeiros da cultura bacharelesca, os ideais deste grupo giravam em torno do federalismo, do humanismo e da defesa das liberdades.<sup>39</sup>

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 professor de matemática da Escola Militar, Benjamin Constant Botelho de Magalhães,<sup>40</sup> 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.<sup>41</sup> Foi uma tentativa de trifurcar os cursos das faculdades de direito em ciências jurídicas, ciências sociais e de notariado.

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.<sup>42</sup> 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.”<sup>43</sup> Além da permissão de fundação de cursos por indivíduos ou associações de particulares, que também deveriam seguir os

---

<sup>39</sup> Cf. HORTA, *Dialética do Poder Moderador*, cit., p. 106.

<sup>40</sup> 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.

<sup>41</sup> Cf. VENANCIO FILHO, *Das arcadas ao bacharelismo*, cit., p. 179.

<sup>42</sup> *Ibidem*, p. 182.

<sup>43</sup> *Ibidem*, p. 183.

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.<sup>44</sup>

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.”<sup>45</sup> 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.<sup>46</sup>

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. 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.<sup>47</sup> 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

---

<sup>44</sup> 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.

<sup>45</sup> *Ibidem*, p. 32.

<sup>46</sup> VENANCIO FILHO, *Das arcadas ao bacharelismo*, cit., p. 188.

<sup>47</sup> VENANCIO FILHO, *Das arcadas ao bacharelismo*, cit., p. 191.

das províncias de São Paulo e Pernambuco, mas de toda a nação, situação que acabou por apresentar consequências tanto positivas quanto negativas.

### 2.3 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*.

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.<sup>48</sup>

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.<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> “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.

<sup>49</sup> *Ibidem*, p. 9.

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 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”,<sup>50</sup> 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.<sup>51</sup>

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,<sup>52</sup> 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.<sup>53</sup>

---

<sup>50</sup> Cf. *Ibidem*, p. 66.

<sup>51</sup> *Ibidem*, p. 72.

<sup>52</sup> *Ibidem*, p. 77.

<sup>53</sup> “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.

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 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.<sup>54</sup>

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 a capacidade política 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,<sup>55</sup> 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 sucesso. Nesse sentido, mais inteligente era mostrar-se flexível e aberto ao diálogo, e transigir em relação a algumas demandas dos setores moderados.<sup>56</sup>

---

<sup>54</sup> *Ibidem*, p. 79.

<sup>55</sup> 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.

<sup>56</sup> MOTTA, *As universidades e o regime militar*, cit., p. 243.

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.<sup>57</sup>

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.<sup>58</sup> 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 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.<sup>59</sup>

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

---

<sup>57</sup> *Ibidem*, p. 248.

<sup>58</sup> Todos esses dados podem ser checados em: MOTTA, *As universidades e o regime militar*, cit., p. 248.

<sup>59</sup> *Ibidem*, p. 251.

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.<sup>60</sup>

Enfim, tal paradigma por mais que tenha trazido alguns benefícios, como o aumento da pós-graduação e de suas bolsas,<sup>61</sup> 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 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,

---

<sup>60</sup> *Ibidem*, p. 253.

<sup>61</sup> *Ibidem*, p. 256-262.

especialmente o geopolítico e o geoestratégico.<sup>62</sup> 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.

### 3 Tentativas de uma reconciliação interdisciplinar da política educacional superior do Brasil

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 se faz preciso imaginar uma utopia educacional, “não importa nem mesmo que nenhuma utopia se realize. Não é preciso. Só é preciso haver utopia.”<sup>63</sup>

Apenas é possível pretender a reconciliação da cisão constitutiva da educação jurídica brasileira a partir de um pensamento utópico,<sup>64</sup> 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.”<sup>65</sup>

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 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.<sup>66</sup> Certamente, não cabe aos estudos jurídicos

---

<sup>62</sup> 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.

<sup>63</sup> *Ibidem*, p. 111.

<sup>64</sup> “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, Philippe Oliveira de. *Crítica da razão antiutópica*. São Paulo: Edições Loyola, 2018, p. 321.

<sup>65</sup> RIBEIRO, Darcy. Universidade, para quê?. In: RIBEIRO, Darcy. *Educação como prioridade*. São Paulo: Global, 2018, p. 108.

<sup>66</sup> “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, Miguel. *Teoria tridimensional do direito*. São Paulo: Saraiva, 1994, p. 80.

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.<sup>67</sup>

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.”<sup>68</sup> Em consonância, Alfredo de Oliveira Moraes, elucida o fenômeno dialético a partir de três verbos: *negar*, *conservar* e *elevantar*,<sup>69</sup> nesta tríade é possível perceber que a negação pressupõe sua conservação, bem como a conservação prevê sua negação. Por isso, estagnar o movimento dialético ou o perceber 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, desse modo, não são considerados em sua verdade. [...]

§81

<sup>67</sup> REALE, Miguel. *Teoria do direito e do Estado*. São Paulo, Saraiva, 2000, p. 30.

<sup>68</sup> HORTA, *Dialética do Poder Moderador*, cit., p. 47.

<sup>69</sup> 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.

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 *imanente*, 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.<sup>70</sup>

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.

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*

---

<sup>70</sup> 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. 159, 162, 163.

*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.

### 3.1 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. Era preciso, para atender as 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.<sup>71</sup>

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

---

<sup>71</sup> 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

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.”<sup>72</sup> 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*.<sup>73</sup>

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.<sup>74</sup>

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.<sup>75</sup> 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*<sup>76</sup> — em suas universidades públicas. O ensino privado superior do Brasil se

<sup>72</sup> *Ibidem*, p. 34.

<sup>73</sup> Cf. HUNTINGTON, Samuel P. *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Trad. José Pedro Tosaus Abadia. Barcelona: Paidós, 1997, p. 21-22.

<sup>74</sup> 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.

<sup>75</sup> 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.

<sup>76</sup> “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

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.”<sup>77</sup>

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

---

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. Macrofilosofia, 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.

<sup>77</sup> 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.

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 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.<sup>78</sup>

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.”<sup>79</sup> 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.”<sup>80</sup> 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 mudanças

---

<sup>78</sup> 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.

<sup>79</sup> *Ibidem*, p. 21-22.

<sup>80</sup> *Ibidem*, p. 85.

possibilitadas pelo REUNI e acabou por propor inicialmente a criação do Bacharelado em Ciências do Estado no documento enviado em 2007.<sup>81</sup>

### 3.2 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.<sup>82</sup>

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*,<sup>83</sup> 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 jusfilosóficas quanto em outras áreas, criando na Graduação, por exemplo, a Teoria Geral do Direito Privado e a Teoria Geral do Processo.<sup>84</sup>

---

<sup>81</sup> 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.

<sup>82</sup> Seria o estranho Departamento de Governança Social.

<sup>83</sup> “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 olhar jusfilosófico.” 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] p. 64.

<sup>84</sup> 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, p. 205.

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.<sup>85</sup> 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.”<sup>86</sup> 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. 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 institucional proposto por Joaquim Carlos Salgado. Ao contrário do que muitas vozes 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.<sup>87</sup>

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

---

<sup>85</sup> 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).

<sup>86</sup> 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.

<sup>87</sup> Cf. CARVALHO, Orlando M. *Caracterização da Teoria Geral do Estado*. Belo Horizonte: Kriterion, 1951, p. 21.

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.<sup>88</sup>

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.<sup>89</sup> Finalmente, o PPP *conciliador*,<sup>90</sup> 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 neossocialistas e neoliberais<sup>91</sup> —, conseqüentemente, o último PPP foi aceito por todas as instâncias da UFMG, permitindo a primeira turma iniciar o curso em 2009.<sup>92</sup>

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.

---

<sup>88</sup> 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.

<sup>89</sup> 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.

<sup>90</sup> A condição de conciliador aqui se manifesta no sentido de conciliar os embates políticos internos à Faculdade de Direito da UFMG, não no sentido de reconciliação dialética dado por Hegel, uma vez que a cisão entre o Estado Ético e o Estado Poietico, uma visão que fomenta a politicidade, e outra que só pretende anulá-la, parece-nos irreconciliável.

<sup>91</sup> Cf. HORTA, José Luiz Borges. *Neossocialismo e Ciências do Estado*. Belo Horizonte: 2008. (Manuscrito).

<sup>92</sup> 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.

### 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.<sup>93</sup>

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 Estado Democrático em parceria com os demais setores da sociedade.”<sup>94</sup> 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,<sup>95</sup> “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.”<sup>96</sup>

<sup>93</sup> 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](http://www.direito.ufmg.br/images/stories/colgradce/estrutura/PPC_nov__2012.pdf)>. Acesso em fevereiro de 2022.

<sup>94</sup> *Ibidem*, p. 21.

<sup>95</sup> 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.

<sup>96</sup> Cf. UFMG, Faculdade de Direito. Projeto Político-Pedagógico [Terceiro Projeto – agosto 2009]. Belo Horizonte: Faculdade de Direito da UFMG, 2012, p. 13.

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:

**Tabela 1** — Comparativo Curricular dos PPPs

(continua)

PPP	Disciplina	PPP	Disciplina
5º período	Original	Direito e Administração Pública	Filosofia do Estado
		Finanças Públicas	Estado e Crime
		Retórica, Oratória e Argumentação	Função jurisdicional do Estado
		Direito da Defesa Nacional	Metodologia e Elaboração de Projeto de Pesquisa
		Formação Complementar	Formação Complementar
	Alternativo	Fundamentos, Princípios e Natureza da Sociedade Democrática	Pessoa Natural e Pessoa Jurídica
		Constituição e Controle Externo	Do Negócio Jurídico
		Democracia e Controle Externo	Teoria da Empresa
		Controle Social e Cidadania Participativa	Estado e Economia Mundializado: a Internacionalização dos Negócios
		Procedimentos no Controle Externo e Instrumentalidade	Solução de Conflitos de Interesses, Acesso à Justiça e Inclusão Social
		Teoria Sobre Controle das Administrações Estatais	Direito Econômico do Trabalho
	Conciliador Estado	História do Estado	Antropologia Cultural do Estado
		Direito Internacional Público na Era Global	Proteção Internacional dos Direitos Humanos
		Direito e Administração pública	Direito Econômico do Planejamento
		Disciplina Optativa	Elaboração de Projeto de TCC I
		Disciplina Optativa	Disciplina Optativa
Conciliador Governança	Gestão do Terceiro Setor	Parcerias PúblicoPrivadas	
	Função social da Cidade	Estatuto da Cidade	
	Estrutura jurídica das organizações sociais	Tributação e Organizações sociais	
	Disciplina Optativa	Elaboração de projeto de TCC	
	Disciplina Optativa	Disciplina Optativa	
6º período	Original	Filosofia do Estado	Filosofia do Estado
		Estado e Crime	Estado e Crime
		Função jurisdicional do Estado	Função jurisdicional do Estado
		Metodologia e Elaboração de Projeto de Pesquisa	Metodologia e Elaboração de Projeto de Pesquisa
		Formação Complementar	Formação Complementar
	Alternativo	Pessoa Natural e Pessoa Jurídica	Pessoa Natural e Pessoa Jurídica
		Do Negócio Jurídico	Do Negócio Jurídico
		Teoria da Empresa	Teoria da Empresa
		Estado e Economia Mundializado: a Internacionalização dos Negócios	Estado e Economia Mundializado: a Internacionalização dos Negócios
		Solução de Conflitos de Interesses, Acesso à Justiça e Inclusão Social	Solução de Conflitos de Interesses, Acesso à Justiça e Inclusão Social
		Direito Econômico do Trabalho	Direito Econômico do Trabalho
	Conciliador Estado	Antropologia Cultural do Estado	Antropologia Cultural do Estado
		Proteção Internacional dos Direitos Humanos	Proteção Internacional dos Direitos Humanos
		Direito Econômico do Planejamento	Direito Econômico do Planejamento
		Elaboração de Projeto de TCC I	Elaboração de Projeto de TCC I
		Disciplina Optativa	Disciplina Optativa
Conciliador Governança	Parcerias PúblicoPrivadas	Parcerias PúblicoPrivadas	
	Estatuto da Cidade	Estatuto da Cidade	
	Tributação e Organizações sociais	Tributação e Organizações sociais	
	Elaboração de projeto de TCC	Elaboração de projeto de TCC	
	Disciplina Optativa	Disciplina Optativa	

(conclusão)

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
	Função Social da Cidade e Direitos Humanos	
	Conciliador Estado	Teoria Comparada do Estado
		Direito Internacional do Trabalho
		Direito e Orçamento Público
Elaboração de Projeto de TCC II		
Disciplina Optativa		
Conciliador Governança	Teoria da Empresa	
	Direito e Urbanização	
	Trabalho e Organizações sociais	
	Elaboração de Projeto de TCC II	
	Disciplina Optativa	
8º período	Original	-
	Alternativo	-
	Conciliador Estado	Filosofia do Estado
		Direito Comparado da Integração
		Controle da Administração Pública
		Defesa de TCC
		Disciplina Optativa
	Conciliador Governança	Métodos de resolução de conflitos
		Direito e Meio Ambiente
		Filosofia Social
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,<sup>97</sup> capazes de equalizar o *humanismo* e o *tecnicismo*, cindidos pela educação jurídica, mas *suprassumidos* pela educação interdisciplinar e transversal.

### **Conclusões: o destino do Bacharelado em Ciências do Estado**

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

---

<sup>97</sup> 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.

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. 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.

**5. 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.

**6. 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.

**7. 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.

8. **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.

9. **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.

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 *dever*, isto é, o destino do Bacharelado em 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.

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. Detentora de uma enorme potencialidade 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 Aprendizizes do Poder: O Bacharelismo Liberal na Política Brasileira*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.
- 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.
- 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. *D. Pedro II*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- 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.
- 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.
- FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. São Paulo: Globo, 2012.
- 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.
- 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. *Filosofia da História*. Trad. Maria Rodrigues. 2 ed. Brasília: EdUnB, 1999.
- 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).
- 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. 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. *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.

- HORTA, José Luiz Borges. Urgência e emergência do constitucionalismo estratégico. *Revista Brasileira de Estudos Constitucionais*, v. 23, p. 783-806, 2012.
- HUNTINGTON, Samuel P. *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Trad. José Pedro Tosaus Abadia. Barcelona: Paidós, 1997.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: IMAGO Editora, 1976.
- 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.
- MARTINS, Luís. *O patriarca e o bacharel*. São Paulo: Alameda, 2008.
- MAYOS SOLSONA, Gonçal. Macrofilosofia, 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.
- MAYOS, Gonçal. *Ilustración y Romanticismo; Introducción a la polémica entre Kant y Herder*. Barcelona: Herder Editorial, 2004.
- 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.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- 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.
- REALE, Miguel. *Teoria do direito e do Estado*. São Paulo, Saraiva, 2000.
- REALE, Miguel. *Teoria tridimensional do direito*. São Paulo: Saraiva, 1994.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Global, 2015.
- RIBEIRO, Darcy. Universidade, para quê?. In: RIBEIRO, Darcy. *Educação como prioridade*. São Paulo: Global, 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).
- SIMÕES NETO, Francisco Teotonio. *Os Bacharéis na Política — A Política dos Bacharéis*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1983 (Tese, Doutorado em Ciência Política), P. 18.
- 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.
- TEIXEIRA, Anísio Spinola. *Educação é um direito*. São Paulo: Editora Nacional, 1967.
- 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).
- VENANCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

**Como citar este artigo:** CARVALHO, João Pedro Braga de. Bacharelado em Ciências do Estado: história e destino. *Revista de Ciências do Estado*, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 1–40, 2023.

*Recebido em 16.05.2023*

*Publicado em 30.06.2023*



Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional