

Resgate histórico da educação superior no Brasil: casos-índice de colonialidade na universidade¹

NAOMAR ALMEIDA-FILHO

Pesquisador Senior do CNPq. Professor Titular do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (aposentado).
Titular da Cátedra Alfredo Bosi de Educação do Instituto de Estudos Avançados da USP (2021-2023).

Resumo

Neste texto, pretendo melhor fundamentar a hipótese da colonialidade acadêmica no Brasil, buscando abrir novos debates sobre estratégias e ações de descolonização da universidade brasileira. Primeiro, proponho revisitar a teoria da colonialidade de Aníbal Quijano e outros autores, introduzindo a proposta de uma teoria dialética da colonização, formulada por Alfredo Bosi. Em segundo lugar, apresento uma discussão específica sobre a Universidade como espaço de reprodução da colonialidade do saber, do ser, e como fonte de criação da cultura hegemônica nas formações sociais contemporâneas. Terceiro, trago uma análise mais aprofundada de casos-índice de colonialidade, buscando interpretá-los numa perspectiva microhistórica, a saber: a negação de Cabanis na história da Educação Superior, o mito da universidade humboldtiana, a danação de Flexner no ensino médico nacional, ou o protagonismo esquecido de Sucupira na reforma universitária de 1968, conduzida pelo regime militar. Esse esforço integra-se a uma agenda política acadêmica de descolonização da matriz colonial de poder e seus efeitos sobre os espaços de produção de relações sociais, conhecimentos sistematizados, saberes tácitos e práticas culturais no campo da Educação Superior.

Palavras-chave: Colonialidade; História da Educação Superior; Cabanis; Flexner; Humboldt; Reforma Universitária.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2024.100.757>

Rescate histórico de la educación superior en Brasil: casos-índice de colonialidad en la universidad

Resumen

En este texto, pretendo fundamentar de una mejor manera la hipótesis de la colonialidad académica en Brasil, y busco abrir nuevos debates acerca de las estrategias y acciones para descolonizar la universidad brasileña. En primer lugar, propongo revisar la teoría de la colonialidad de Aníbal Quijano [1928-2018] y otros autores, introduciendo a su vez la propuesta de una teoría dialéctica de la colonización formulada por Alfredo Bosi. En segundo lugar, presento una discusión específica que propone a la universidad como un espacio para reproducir la colonialidad del saber, del ser, y como una fuente de creación de la cultura hegemónica en las formaciones sociales contemporáneas. En tercer lugar, propongo un análisis más profundo de los casos índice de la colonialidad, desde una perspectiva microhistórica; es decir, la negación de Cabanis en la historia de la educación superior, el mito de la universidad humboldtiana, la condena de Flexner en la educación médica nacional, o el papel olvidado de Sucupira en la reforma universitaria de 1968 llevada a cabo por el régimen militar. Este esfuerzo se enmarca en una agenda política académica de descolonización de la matriz colonial de poder y sus efectos sobre los espacios de producción de relaciones sociales, saberes sistematizados, saberes tácitos y prácticas culturales en el campo de la educación superior.

Palabras clave: colonialidad; historia de la educación superior; Cabanis; Flexner; Humboldt; reforma universitaria.

Historical Rescue of Higher Education in Brazil: Index Cases of Coloniality in the University

Abstract

In this paper, I intend to better substantiate the hypothesis of academic coloniality in Brazil, seeking to open new debates on strategies and actions of decolonization of the Brazilian university. Firstly, I revisit the theory of coloniality by Aníbal Quijano, and incorporates Alfredo Bosi's dialectical theory of colonization. Secondly, I explore the role of the university in perpetuating colonial structures and fostering hegemonic cultures within contemporary social contexts. Thirdly, I bring a more in-depth analysis of cases of coloniality, though a microhistorical lens, namely: the historical denial of Cabanis, the myth of the Humboldtian university, the impact of Flexner in national medical education, and the overlooked significance of Sucupira in the 1968 university reform under the military regime. This effort aligns with an academic-political agenda aimed at decolonizing the power dynamics inherent in knowledge production, social relations, tacit knowledge, and cultural practices within Higher Education.

Keywords: Coloniality; History of Higher Education; Cabanis; Flexner; Humboldt; University Reform.

Introdução

Num artigo recente (Almeida-Filho, 2023), apresentei um breve histórico das reformas do Ensino Superior no mundo ocidental, indicando três casos de rejeição de reformas na universidade brasileira. Aspectos particulares desses casos foram analisados numa série de ensaios (Almeida-Filho, 2010; 2014; 2018; 2019; 2022), tomando como referencial teórico-epistemológico uma perspectiva arqueogenealógica neofoucaultiana. Como balizamento metodológico desses estudos, utilizei uma abordagem indiciária de inspiração guinsburguiana para uma análise crítica de rupturas, contrastes, traços, resíduos e elementos estruturais que, na universidade pública brasileira, remetem a signos de colonialidade (Almeida-Filho, 2023).

Neste texto, dando continuidade a essa linha de inquérito, pretendo melhor fundamentar a hipótese da colonialidade acadêmica no Brasil, buscando abrir novos debates sobre estratégias e ações de descolonização da universidade brasileira. Primeiro, proponho revisitar a teoria da colonialidade de Aníbal Quijano e outros autores, introduzindo a proposta de uma teoria dialética da colonização, formulada por Alfredo Bosi. Em segundo lugar, apresento uma discussão específica sobre a Universidade como espaço de reprodução da colonialidade do saber, do ser, e como fonte de criação da cultura hegemônica nas formações sociais contemporâneas. Terceiro, trago uma análise mais aprofundada de casos-índice de colonialidade, buscando interpretá-los numa perspectiva microhistórica, a saber: a negação de Cabanis na história da Educação Superior, o mito da universidade humboldtiana, a danação de Flexner no Ensino Médico Nacional, ou o protagonismo esquecido de Sucupira na reforma universitária de 1968, conduzida pelo regime militar. Esse esforço integra-se a uma agenda política acadêmica de descolonização da matriz colonial de poder e seus efeitos sobre os espaços de produção de relações sociais, conhecimentos sistematizados, saberes tácitos e práticas culturais no campo da Educação Superior.

Conforme assinalado no artigo acima citado (Almeida-Filho, 2023), fui desafiado por Everardo Duarte Nunes para avaliar o impacto do Relatório Flexner no Brasil, no ano do seu centenário em 2010. Esse relatório, marco histórico da Educação Superior no mundo, postulava uma abordagem científica para a prática médica, e promovia uma nova perspectiva pedagógica para a educação médica. Seu autor, Abraham Flexner [1866-1959], educador e líder institucional norte-americano, foi responsável por consolidar o modelo de universidade de pesquisa (*research university*) na América do Norte. Assim motivado, revisei com olhar crítico o texto original do Relatório Flexner. Minha conclusão foi que, no Brasil, pesquisadores da área da saúde podem ter demonizado esse documento e seu autor, a partir de uma leitura fantasmática da proposta flexneriana (Almeida-Filho, 2010). Buscando compreender razões e condicionantes desse resultado, que muito teria contribuído para conservação de um modelo arcaico de universidade no Brasil, analisei dois aspectos do processo de desvalorização da Reforma Flexner: (i) o regime imaginário dessa montagem ideológica e (ii) o contexto político que lhe teria dado sustentação.

Desde então, cada vez mais interessado na formação histórica das instituições de Ensino Superior no Brasil, tenho buscado explorar sinais e traços

desses processos originários, tanto na configuração político-institucional, quanto nos aspectos curriculares e pedagógicos dessas instituições. Nessa exploração, encontrei a figura (extraordinária, mas esquecida) de Georges Cabanis [1757-1808], médico, filósofo, educador, e líder de um movimento político de reforma da sociedade francesa, e de seu sistema educacional, após a Revolução de 1789. Nesses contextos históricos, verifiquei a presença (ubíqua e celebrada) de Wilhelm von Humboldt [1767-1835], filólogo, pensador e diplomata prussiano que participou dessa rede de eventos históricos e atores significativos na virada do século XIX, e a quem se atribui a concepção de um novo modelo de universidade. Ao considerar sistematicamente a obra cabanisiana e as contribuições humboldtianas, com seus respectivos elementos estruturantes, correspondências e convergências, busquei produzir evidências de sua influência e presença nos processos de criação histórica e organização pedagógica da Educação Superior brasileira, trazendo à luz eventos discretos, episódios ocultos e movimentos reprimidos (Almeida-Filho, 2022).

Recentemente, ao buscar um referencial teórico-epistemológico mais adequado e efetivo para interpretar esse importante conjunto de questões, revisei a teoria da colonialidade de Aníbal Quijano, ampliada e desdobrada nas últimas décadas por vários autores que postulam o chamado pensamento decolonial (Almeida-Filho, 2023). Trata-se de uma agenda política para a descolonização da matriz colonial de poder e seus efeitos sobre os espaços de produção de relações sociais, conhecimentos sistematizados, saberes tácitos e práticas culturais, o que é pertinente ao projeto programático de uma crítica sócio-histórica da universidade ocidental na perspectiva da ecologia dos saberes (Sousa-Santos, 2017).

A partir dessa linha de base, o discurso oficial das Instituições de Ensino Superior no Brasil, as memórias reprimidas da história de sua organização, e os resquícios de mitos históricos, podem ser tomados como fonte de evidências potenciais da colonialidade do poder e do conhecimento, que se entrelaçam e se articulam. Numa perspectiva histórico-dialética, postulo que precisamos compreender e enfrentar os desafios atuais para a descolonização da universidade, reforçando seu papel como força institucional potencialmente capaz de ajudar a revelar a colonialidade adormecida ou subsumida nas práticas de seus próprios agentes, ou superar vetores regressivos e efeitos perversos dos elementos estruturais de elitismo e racismo que resistem na sua institucionalidade funcional. Para isso, é preciso continuar conduzindo sucessivas varreduras pré-conceituais e conceituais para analisar vestígios e cicatrizes de processos, episódios e acontecimentos manifestados nesses e em outros casos-índice concretos, marcadores representativos de uma dinâmica complexa de negação, supressão, absorção, processamento, tradução, adaptação, deslocamento e produção de significados e mitologias sobre a universidade e sua história no Brasil. Foi nesse processo que encontrei a teoria dialética da colonização de Alfredo Bosi, em muitos aspectos desconhecida ou negligenciada nos estudos da Educação Superior e no pensamento decolonial, resumida na seção seguinte.

Dialética da Colonização

Em *Dialética da Colonização*, o intelectual brasileiro Alfredo Bosi [1936-2021] se propõe analisar os ciclos históricos da colonização europeia que ainda repercutem na produção e reprodução dos meios de vida e das relações de poder do Brasil contemporâneo, não somente nas esferas econômica e política, mas sobretudo nos planos da cultura e da subjetividade. Trata-se de uma coletânea de ensaios sobre conceitos, personagens, obras literárias e movimentos ideológicos (de Anchieta, Vieira e Gregório de Matos a Alencar, Machado de Assis e os modernistas) que, atravessados pelas heranças brutais e opressivas do genocídio indígena, da escravatura e do colonialismo lusitano, plasmaram as culturas brasileiras (no plural, por insistência do autor) no contexto que ele designa como neocapitalismo autoritário. Escrito entre 1972 e 1986, esse conjunto de ensaios antecipa muitos dos pontos importantes do que veio a se chamar de pensamento decolonial ou teoria da colonialidade.

Para Bosi (1992), a colonização é um “projeto totalizante”, um sistema de ocupação territorial e de submissão de pessoas para exploração das riquezas que preparavam “o surto do capitalismo mundial em que o país futuro iria ingressar na qualidade de nação dependente”. A colonização é uma “máquina mercante”, um processo ao mesmo tempo material e simbólico que une práticas econômicas, meios de sobrevivência, sujeitos que carregam desejos e esperanças, e modos de representação de si e dos outros. Em suas palavras, sem esconder (mas sem mencionar) uma influência fanoniana: “não há condição colonial sem um enlace de trabalhos, de cultos, de ideologias e de culturas” (Bosi 1992, p. 377). Sobredeterminada por tantas e tão intrincadas relações, a condição colonial é totalizante e superpõe, às estruturas econômicas, dimensões políticas, formações sociais e matrizes culturais. Conforme Bosi (1992, p. 33):

Em síntese apertada, pode-se dizer que a formação colonial no Brasil se vinculou: economicamente, aos interesses dos mercados de escravos, de açúcar, de ouro; politicamente, ao absolutismo reinol e ao mandonismo rural, que engendrou um estilo de convivência patriarcal e estamental entre os poderosos, escravista ou dependente entre os subalternos. A luta é material e cultural ao mesmo tempo: logo, é política.

Bosi (1992, p. 29) destaca o caráter dialético da colonização e a natureza, sempre ambígua e contraditória, dos processos estruturantes da formação social colonizada nos diferentes níveis, espaços e dimensões. De início, questiona se teria sido a colonização uma fusão de positivities, carências materiais e formas simbólicas, necessidades imediatas e imaginário subjetivo, que se acomodaram num dado processo histórico; ou se, em

paralelo e articulada a transformações estruturais, uma dialética de rupturas, diferenças, contrastes e contradições teria sido produzida. Esta inquirição, sem dúvida, se dá apenas retoricamente na medida em que Bosi claramente escolhe esta segunda opção, priorizando o enfoque sobre o cotidiano, seus sujeitos e efeitos na formação da cultura. Nesse sentido, afirma (Bosi 1992, p. 324):

Uma teoria da cultura brasileira, se um dia existir, terá como sua matéria-prima o cotidiano físico, simbólico e imaginário dos homens que vivem no Brasil. Nele sondará teores e valores.

Para se compreender a construção simbólica da vida cotidiana colonial e dos sujeitos na colônia, é fundamental uma análise historiográfica e antropológica da vida nas colônias, complementada por uma história desse processo peculiar de ideologização, segundo Bosi (1992, p.33), “explorando as ideias, não em si mesmas, mas na sua conexão com os horizontes de vida de seus emissores, [...] para] reconhecer, na escrita dos tempos coloniais, um discurso orgânico e um discurso tradicional”. Constantes tentativas de reproduzir ou mimetizar estilos de fazer, produzir, vestir, pensar, sentir, falar e escrever das metrópoles, no cotidiano da colônia, constituem o “lastro existencial” da vida na colônia, que não fazem “senão recompor, no sentido de uma totalidade ideal, o dia-a-dia cortado pela divisão econômica e oprimido pelas hierarquias do poder” (Bosi, pg.16)

Esse cotidiano, extremamente violento e incerto, sofria pressões de natureza econômica próprias de um sistema produtivo de base extrativista, submetido a regulações políticas tremendamente autoritárias, censura rigorosa e a repressão sumária de liberdades. Nesse contexto sobressaía o protagonismo de sujeitos concretos, portadores e seguidores de matrizes simbólicas de fundo religioso, reguladoras de atos e comportamentos judicializados de modo inquisitorial. Não obstante, conforme comenta Bosi (1992, p. 15):

Mas os agentes desse processo não são apenas suportes físicos de operações econômicas; são também crentes que trouxeram nas arcas da memória e da linguagem aqueles mortos que não devem morrer. Mortos bifrontes, é bem verdade: servem de agulhão ou de escudo nas lutas ferozes do cotidiano, mas podem intervir no teatro dos crimes com vozes doridas de censura e remorso.

Colonialismo e colonialidade

Também considerando a colonização (e, por óbvio, a descolonização) como um processo simultaneamente político e cultural, Aníbal Quijano [1928-2018] propõe o conceito de colonialidade, distinguindo-o de colonialismo e de colonização (Quijano 1992; 2014; 2015). O colonialismo refere-se ao regime de exploração econômica e dominação política, social e cultural dos europeus sobre territórios e povos conquistados durante a expansão inicial do capitalismo mercantil. A colonização é um processo de construção histórica de relações de exploração e dominação, nas dimensões econômica, social, político-ideológica e, principalmente, nos modos de vida das formações sociais subordinadas no contexto do colonialismo, tal como já indicado por

Bosi. Por seu turno, segundo Quijano (2015), a colonialidade compreende as matrizes de poder e os padrões de ação que, como herança histórica da colonização e do colonialismo, compõem e definem a estrutura política das formações sociais contemporâneas.

A noção de colonialidade do poder é central para o modelo de dominação do capitalismo neoliberal globalizado. No sistema-mundo contemporâneo, a colonialidade do poder é definida por três instâncias – trabalho, raça e gênero – em relação às quais se organizam as relações sociais associadas ao complexo exploração-dominação-conflito (Quijano, 2014). Das três instâncias, o trabalho configura-se como esfera primária, central e permanente de exploração/dominação. As outras duas – raça e gênero – constituem instâncias cruciais de controle e dominação que viabilizam a exploração e a dominação, através da invisibilidade da contribuição feminina à economia e sua quase total ausência da vida política, e, principalmente, pela escravatura definidora do sistema produtivo e pelo racismo constitutivo das relações sociais na colônia.

Para além das dimensões da produção e do trabalho, a colonialidade do poder implica um espaço simbólico, imaginário e subjetivo, para introjeção da opressão naturalizada na visão do mundo das sociedades dominadas pela colonialidade dos saberes que, no caso do colonialismo primordial, define-se como uma colonialidade do conhecimento científico (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007). A superioridade atribuída ao conhecimento europeu em todas as dimensões da vida, foi sem dúvida um aspecto importante da colonialidade no sistema-mundo do capitalismo moderno (Quijano, 2015). Nesse paradigma, apenas o conhecimento gerado pela elite científica e filosófica da Europa seria considerado legítimo e verdadeiro, índice de modernidade, uma vez apresentado como natural, imparcial, rigoroso e universal (Grosfoguel, 2007).

No plano epistemológico, a ideia de colonialidade do conhecimento implica a introdução de epistemologias racionalistas na modernidade ocidental, cruciais para a produção-reprodução do conhecimento e pensamento colonial em contextos pós-coloniais (Lander, 2000). Nessa perspectiva, uma abordagem geopolítica do conhecimento traz luz à complexa relação entre territorialidades históricas, formações econômicas, sociais e a produção ideológica de epistemologias instrumentais para a dominação política no colonialismo (Escobar, 2000). Vários autores têm postulado abordagens críticas à geopolítica do conhecimento baseadas na noção de alteridade: o influente conceito de pensamento fronteiriço (Mignolo, 2017), a abordagem territorial da epistemologia (Santos, 2003), as ideias de pensamento abissal e as “epistemologias do sul” (Sousa-Santos 2022).

Conforme assinei (Almeida-Filho, 2023), essas teorizações críticas emergiram como respostas possíveis e oportunas num contexto de lutas teóricas. Por oferecer consistência epistemológica ao pensamento contracolonial, reagindo à imposição da retórica salvacionista da epistemologia eurocêntrica, merece destaque a teoria crítica baseada num projeto intelectual de descolonização da história, proposta pelo pensador social português Boaventura de Sousa-Santos (2022). Para promover lutas contrahegemônicas e operar estratégias políticas sinérgicas de descolonização da história, tendo como referência o que chama de epistemologias do Sul, Sousa-Santos des-

constrói o que chama de “pensamento abissal”, definido como uma perspectiva complacente com as iniquidades que geram hierarquias, subordinações e opressões que sustentam o neocolonialismo, ocultadas por uma retórica de integração econômica que fomenta a internacionalização de políticas totalitárias. Nessa linha, reconhece o valor do conhecimento não científico, transgredindo fronteiras conceituais e metodológicas, especialmente propiciando modos de produção de conhecimentos e práticas mais integradoras e respeitadas da complexidade do mundo num marco referencial por ele designado como “ecologias de saberes” (Sousa-Santos 2017).

Para Quijano e seus discípulos, a colonialidade do poder e do saber atuam sinergicamente na colonialidade do ser, particularmente em relação às experiências de discriminação de gênero e de raça-etnia, sob a forma de racismo estrutural e sistêmico, na constituição da subjetividade subalterna nos sistemas de hegemonia baseados na opressão política e na alienação social. O racismo justificado pela teologia foi, na modernidade, redefinido pela ideia de superioridade cultural e legitimado politicamente com o argumento de que os saberes dos povos colonizados sempre representaram sistemas de crenças primitivos, pré-modernos, locais e pré-científicos (Walsh, 2005). Antecipando esse posicionamento crucial para o pensamento decolonial, Bosi (1992, p. 106) já analisava o racismo na colonização, da seguinte maneira:

O preconceito de cor e de raça irrompe, cruel, quando surge algum risco de concorrência na luta pelo dinheiro e pelo prestígio. O que era latente e difuso torna-se patente e localizado. [...] Ora, a diferença de cor é o sinal mais ostensivo e mais “natural” da desigualdade que reina entre os homens; e, na estrutura colonial-escravista, ela é um traço inerente à separação dos estratos e das funções sociais.

Para avançar na compreensão da complexidade dos processos históricos que geram e fomentam a colonialidade-modernidade do sistema-mundo do capitalismo global, alguns autores têm proposto o conceito de “colonialidade do ser” (Maldonado-Torres 2005). A colonialidade do ser resulta da experiência subjetiva introjetada da colonização e seu impacto no modo de vida de todos os sujeitos envolvidos no referencial colonial, tanto opressores quanto subalternos, que se dá, sobretudo, nos planos mais profundos da comunicação intersubjetiva, pela linguagem. Nessa perspectiva, a elucidação da colonialidade do ser precisa considerar o modo como o aparato existencial do sujeito humano oprimido pela colonialidade/modernidade incorpora as expressões existenciais da subalternidade colonial.

Colonialidade e descolonização da Universidade

A universidade, instituição inventada na Alta Idade Média, criada pela cultura romano-católica para ser o lugar das memórias intelectuais e guardião dos saberes da tradição, evoluiu como um espaço socialmente legitimado lugar para Instituições de Ensino Superior; a Universidade de Coimbra representava o monopólio da cultura e da ciência, atuando como única passagem de acesso de brasileiros à rede de universidades clássicas europeia (Cunha, 2007).

Na sociedade pós-colonial, a Educação Superior passa a funcionar como produtora dos saberes que dominam ou que, pelo menos, viabilizam a dominação política e a hegemonia no plano ideológico. Conforme Bosi (1992), no contexto social do Brasil contemporâneo, a universidade torna-se “o lugar em que a cultura se formaliza e se profissionaliza precocemente”, operando no seio de um “universo que produz discursos marcados, tematizados” (p. 310). Enfim: “Cultura na Universidade é falar “sobre alguma coisa”, de “modo programado” (Bosi 1992, p. 320).

A crítica bosiana à Educação Superior brasileira implica, portanto, a profissionalidade (e não profissionalismo) simplificadora dos processos de formação na cultura, realizados através de montagens curriculares fragmentadas, minimalistas e tecnicistas. Bosi arremata sua dura análise remetendo ao papel da indústria cultural nas sociedades contemporâneas submetidas ao que denomina de neocapitalismo autoritário (1992, p. 320):

No sistema de classes regido por um Estado que oscila entre um liberalismo econômico e um autoritarismo político, a sorte das culturas brasileiras parece, à primeira vista, já selada. Estimuladas, reproduzem-se a cultura universitária (tecnicista) e a indústria cultural.

A Educação Superior no mundo atual compreende uma rede transnacional de universidades que, desde as diversas reformas pós-iluministas, esteve intimamente ligada à reprodução da colonialidade do conhecimento (Castro-Gómez, 2005). Argumentando que o eurocentrismo compreende uma matriz de pensamento não exclusiva dos europeus, Quijano (2014, p.285) afirma que tal perspectiva cognitiva etnocêntrica se aplica a “*los educados bajo su hegemonía*”. Isso implica precisamente, em todos os seus níveis e formas, a colonialidade na educação, tomada como um processo crucial e decisivo para garantir a hegemonia e o viés estrutural racista da perspectiva cognitiva do capitalismo moderno eurocêntrico colonializado.

Essa colonialidade peculiar consiste em políticas e estratégias de classificação e hierarquização do conhecimento humano, onde apenas um tipo de conhecimento aparece como verdadeiro, autêntico e relevante, enquanto outros são expropriados, desvalorizados e silenciados, a ponto de serem considerados como conhecimentos inválidos e irracionais. Assim, a colonialidade do conhecimento subordina o conhecimento colonializado ao valor econômico e habilidades tecnológicas específicas, mas nessa perspectiva os limites da racionalidade científica sustentam o eurocentrismo racializado constitutivo do Ocidente como visão de mundo totalizante e universalista (Grosfoguel, 2007).

Sousa-Santos formula uma crítica radical e politicamente referenciada às missões da universidade em sociedades derivadas do colonialismo e marcadas pelo imperialismo. Suas principais contribuições sobre o tema encontram-se em *Descolonizando a Universidade: O desafio da justiça cognitiva profunda*, publicado pela primeira vez em 2017. Para ele, a universidade medieval foi criada como um dispositivo de proteção e conservação da cultura romano-cristã dominante, e assumiu um papel de agente histórico indutor de mudanças graduais na sociedade. No entanto, ainda que de forma latente (talvez parte de um inconsciente institucional), a universidade tem relutado em cumprir seu papel de instituição por princípio comprometida com a transformação radical e profunda da sociedade. Em suma, para Sousa-Santos (2017) a descolonização da universidade só se realizará com o empoderamento da sociedade nas instâncias

e processos de participação democrática, e não apenas como mero adorno na formatação dos órgãos colegiados da instituição.

No que concerne ao papel histórico da universidade em relação à colonialidade, vejo duas visões contraditórias ou, talvez, dialeticamente articuladas, entre os defensores do pensamento decolonial. Por um lado, independentemente de nuances teóricas de base, há praticamente unanimidade quanto ao papel central da Educação Superior na reprodução da colonialidade nas sociedades contemporâneas. Por outro lado, uma visão otimista (mas não incontroversa) coloca a educação como uma das potenciais forças de mudança progressiva para desafiar as colonialidades do saber e do ser, e propor a universidade como um poderoso instrumento de descolonização capaz de promover práticas contracoloniais no ensino superior. Ambas as abordagens convergem para um projeto político de emancipação dos sujeitos humanos submetidos à exploração e opressão da colonialidade do poder, e à alienação da colonialidade do ser no registro, quiçá utópico, da criação de uma universidade descolonizada no neocapitalismo autoritário globalizado.

Casos-índice de colonialidade na universidade brasileira

No artigo mencionado na abertura deste ensaio, considerei que, para superar a colonialidade na universidade e promover práticas contracoloniais no ensino superior, é imperativo desconstruir a retórica cultivada nas narrativas históricas e no estabelecimento dos discursos oficiais (Almeida-Filho, 2023). Com esse intuito, destaquei três casos-índice que podem compor uma possível contribuição pessoal a esse respeito: (a) a supressão das memórias institucionais da Reforma Cabanis; (b) a mitificação da Reforma Humboldt na universidade brasileira em geral; (c) a Reforma Flexner tratada de modo lacunar no campo do ensino superior, principalmente no campo da Saúde. Neste momento, proponho arrolar mais um caso para análise: (d) a invenção do modelo peculiar da pós-graduação brasileira conduzida pelo educador alagoano Newton Sucupira, principal ideólogo da reforma universitária que ocorreu no Brasil entre 1965 e 1968, conduzida pelo regime militar. Nesta seção pretendo detalhar e aprofundar os argumentos que denunciam e demarcam a colonialidade desses movimentos de montagem ideológica relacionados a reformas da Educação Superior.

Negação de Cabanis

A matriz colonial de poder desenvolvida sob as formas ibéricas de governo e economia, desde o século XVI, reservava a educação às ordens religiosas como parte de sua missão evangelizadora

(Weinberg, 1981). Assim, em praticamente todos os domínios coloniais, foram criados colégios católicos de orientação religiosa, com currículos compostos pelo sistema medieval de *trivium* (artes retóricas) e *quadrivium* (as protociências), regidos pela diretriz jesuítica da *Ratio Studiorum* (Wright, 2004). Tendo Salamanca como paradigma tardio da universidade medieval no mundo hispânico, universidades governadas por ordens religiosas foram instaladas em Santo Domingo, México, Peru e Argentina no primeiro século de conquista colonial. Curiosamente, os autores da teoria da colonialidade consideram que no Brasil, principal colônia portuguesa, aconteceu ao contrário: a Coroa lusitana desestimulou e logo proibiu o Ensino Superior na colônia, enviando potenciais egressos para a Universidade de Coimbra e outros centros universitários europeus (Cunha, 2007).

Durante o século XVIII, novos modelos universitários foram criados na Europa para atender as demandas de tecnologias industriais, de mineração

e de guerra baseadas nas ciências naturais e, por outro lado, para operar as burocracias dos Estados modernos (Charle & Verger, 1994). Na França, denunciadas como nichos do diletantismo aristocrático, as universidades foram extintas após a Revolução de 1789, e suas funções foram assumidas por outro tipo de instituições de ensino superior.

No turbulento contexto pós-revolucionário, Georges Cabanis e seus companheiros – *les idéologues* – sistematizaram um conjunto de princípios e diretrizes de uma reforma educacional nacional, com um modelo de ensino superior fundado em *facultés* e *grands écoles*, sem a figura institucional da universidade. Nessa proposta, em consonância com uma abordagem cartesiana, o ensino superior era então realizado em escolas profissionais específicas, com tendência à especialização e com redução da auto-

nomia perante órgãos centrais, como ministérios e órgãos estatais de regulação da educação (Almeida-Filho, 2022). Inicialmente restrita ao ensino superior, a proposta de Cabanis inspirou a reforma educacional bonapartista, que se tornaria um modelo para as formações sociais derivadas do capitalismo mercantil, submetido à poderosa influência cultural francesa, principalmente nos países mediterrâneos e suas ex-colônias (Almeida-Filho, 2022).

No Brasil, a Reforma Cabanis foi imediatamente assimilada ao mimetismo institucional observado na organização das faculdades de medicina estabelecidas pela Regência, e consolidadas ao longo do Segundo Império. Após a Independência em 1822, o Brasil adotou o modelo francês de educação, emulando o sistema hierarquizado de escola primária, ensino médio, escola normal, escola politécnica e faculdades. Em 1832, quando as escolas de cirurgia fundadas em 1808 na Bahia e no Rio de Janeiro foram transformadas em faculdades de medicina, elas seguiam rigorosamente a estrutura curricular e as diretrizes da escola médica de Paris (Machado et al, 1978). Durante o governo do imperador Pedro II [1841-1889], a influência francesa no ensino superior brasileiro permaneceu ativa e forte. Os docentes



formados em viagens de estudos a Paris e, de lá, a outros centros europeus; todo o arcabouço institucional (normas, regulamentos), os métodos de ensino e recursos educacionais (livros, métodos, programas, leituras), mesmo a base material (equipamentos, ferramentas, até mobiliário), tudo era importado da França (Almeida-Filho, 2022).

As ideias cabanisianas contribuíram para bloquear politicamente as várias propostas de instalação de universidades no país ao longo do século XIX e início do século XX. Após a Revolução de 1930, a Reforma Francisco Campos instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, reforçando ainda mais a modelagem institucional elitista e fragmentadora, característica do modelo Cabanisiano (Rothen, 2008). Apesar disso, as contribuições de Cabanis para a educação têm sido ignoradas, esquecidas, e até mesmo reprimidas no mundo e no Brasil. Não obstante, buscando sinais e resíduos de colonialidade na Educação Superior, encontrei traços da Reforma Cabanis nas universidades brasileiras, particularmente no ensino médico, afetando modelos de pensamento, padrões institucionais e matrizes curriculares ainda vigentes e ativos (Almeida-Filho, 2022).

A análise arqueogenealógica que realizei, acima resumida, teve como objetivo entender por que e como isso aconteceu (Almeida-Filho, 2022). Em primeiro lugar, considerando a sensível questão da educação pública como condição para a democracia, os escritos de Cabanis foram alvo de repressão política aberta e censura sistemática por parte do governo Bonaparte, bem como de movimentos religiosos conservadores nos países mediterrâneos e suas colônias no exterior. Em segundo lugar, em sua formulação original como parte das *sciences de l'homme*, o pensamento de Cabanis não escondeu uma incômoda ironia histórica frente ao liberalismo clássico, o que pode ter provocado ondas de esquecimento na formação da hegemonia das matrizes culturais eurocêntricas ocidentais. O esquecimento quase total da reforma Cabanis seria, de algum modo, um sintoma da estrutura elitista, alienante e fragmentada, da persistente colonialidade da educação superior: o “império das faculdades”, ainda em vigor nos países herdeiros do imperialismo cultural europeu-mediterrâneo.

Além desses fatores, o trabalho institucional de von Humboldt como pioneiro da reforma educacional no Reino da Prússia, que ocorreu quase ao mesmo tempo que a Reforma Bonaparte da educação, no fim das contas impediu os historiadores de reconhecer Cabanis como um dos principais pensadores e reformadores da educação na era pós-iluminista. Isso nos remete a outro caso-índice, o da utopia da universidade humboldtiana no Brasil.

O mito Humboldt

No início do século XIX, em paralelo à “Universidade Imperial” estabelecida na França da era napoleônica, foi criada na Prússia uma concepção distinta e, em certo sentido, antagônica da universidade. De acordo com essa “grande narrativa”, Wilhelm von Humboldt e seus colegas filósofos delinearam um novo modelo de universidade de pesquisa, tomando como referência filosófica o iluminismo kantiano (Morozov, 2016). Esse novo modelo teria fomentado a autonomia acadêmica, definida como liberdade de cátedra para pesquisa, ensino e aprendizagem. Tendo o laboratório de pesquisa como

lugar de formação, o seminário como forma didática, e a pedagogia orgânica como método de escolha, esse modelo teria se baseado na noção germânica de educação geral (*Bildung*), com primazia da formação científica versus formação profissional (Terra, 2019).

Assim, a universidade kantiana-humboldtiana representava uma utopia de liberdade e autonomia acadêmica que garantia a produção da verdade científica, numa atmosfera de solidão e liberdade. Na prática, porém, a instituição de ensino superior assim definida assume uma postura de alienação e isolamento criativo, caricaturado como a “torre de marfim”. Já no primeiro período pós-colonial no século XIX, durante a chamada Revolução Industrial, o elitismo estrutural de tal modelo de universidade foi crucial para o projeto de formação controlada das elites econômicas e sociais por meio da tradição, da erudição, do refinamento cultural e do conhecimento tecnológico estratégico (Ash, 2006).

No Brasil, em 1878, uma proposta de reforma educacional inspirada no modelo das universidades alemãs foi apresentada pelo médico Vicente Figueira de Saboia (Almeida-Filho, 2022). Obstetra da princesa Izabel, Saboia fez várias viagens à França e à Alemanha, enviado pelo imperador Pedro II entre 1871 e 1875, para estudar os modelos de formação médica vigentes na Europa. Aprovada pelo Parlamento no ano seguinte, essa reforma não conseguiu superar a educação retórica das faculdades de direito e medicina existentes de orientação francesa. Com a abertura de escolas de minas, escolas agrícolas e politécnicas em várias províncias, além das faculdades de Direito em São Paulo e Recife, e de Medicina no Rio e na Bahia, um sistema ímpar de ensino superior sem universidades perdurou no Brasil até o século XX (Cunha, 2007).

Na década de 1930, a partir da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Antônio da Silva Mello apresentou uma proposta de reforma do ensino médico brasileiro em bases muito semelhantes ao modelo germânico de universidade (Silva Mello, 1937). Silva Mello havia estudado na Alemanha no início do século, tendo atuado como médico na Suíça (Kemp & Edler, 2004). A reforma proposta por Silva Mello era convergente com vários pontos do modelo ideal atribuído à universidade humboldtiana, mas também não obteve êxito como proposta modernizadora da recém-nascida universidade brasileira, de raízes franco-lusitanas tão fortes (Teixeira, 2005).

Na história oficial da educação, as chamadas reformas humboldtianas teriam alçado as universidades alemãs a um novo patamar de modernidade universalista, sob o modelo da Universidade de Berlim, criada por Humboldt em 1810. Análises recentes com base em evidências historiográficas desmontam tal narrativa que, até então, havia se mostrado convincente e eficiente como construção política e ideológica post-hoc, trazida por Sylvia Paletschek (2001) e complementada por outros historiadores (Ash, 2006; 2008; Morozov, 2016) que consideram a ideia de universidade humboldtiana como uma narrativa fictícia – o *Mithos Humboldt*. No argumento que desmonta o mito da universidade humboldtiana de pesquisa, em primeiro lugar, destaca-se o fato de que várias universidades alemãs (notadamente Goettingen e Halle) já eram orientadas pela ciência moderna bem antes da fundação da Universidade de Berlim (Ash, 2008). Além disso, tomando como referência todo o século XIX, não há evidências historiográficas

que indiquem qualquer associação do nome de Wilhelm von Humboldt ao modelo de educação universitária laboratorial orientado para a ciência que veio a ser nomeado (Ash, 2006).

Finalmente, o memorando escrito por von Humboldt, intitulado *Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim* – que ficou conhecido nas histórias canônicas da Educação Superior como o projeto primordial da moderna universidade de pesquisa –, nunca foi concluído, publicado ou divulgado durante o período de expansão da universidade de pesquisa. Esse documento veio à luz somente em 1896, quando Bruno Gebhardt o descobriu nos arquivos pessoais do grande cientista e diplomata (Paletschek, 2001). Apresentado por Friedrich Paulsen como um documento atemporal em 1902, sua divulgação foi decisiva para a celebração do centenário da Universidade de Berlim, em 1910. Na intrincada geopolítica da *belle époque*, o uso oportunista de um manuscrito inacabado serviu aos propósitos de colocar a Alemanha como potência militar e centro mundial de ciências e tecnologias aplicadas à indústria. No processo de consolidação do nacional-socialismo, o modelo de universidade associado ao legado de von Humboldt foi promovido por Eduard Spranger na década de 1920. Subsequentes fases de reinvenção do *Mithos Humboldt* ocorreram durante a reconstrução alemã na Guerra Fria (1950-1970) e, por último, na articulação política da liderança alemã pós-reunificação nacional (1990-2000) (Ash, 2008).

Apesar de já se ter demonstrado que se tratava de uma mitologia politicamente oportunista, o modelo kantiano-humboldtiano de universidade de pesquisa persiste no Brasil como um fantasma institucional, ou como uma utopia acadêmica. O fracasso das tentativas de recuperação de mais essa referência eurocêntrica seria talvez sintoma da colonialidade latente que distorceu e deslocou outras contribuições oriundas do pragmatismo filosófico. Como veremos a seguir, foi justamente esse referencial que atualizou o projeto de reforma universitária protagonizado pelo educador norte-americano Abraham Flexner.

Nem somos flexnerianos

A expansão e transformação do capitalismo industrial no século XX promoveu as condições para a disseminação do modelo de universidade de pesquisa por toda a Europa (Shils & Roberts, 2004). No entanto, foi nos Estados Unidos que tal formato de instituição encontrou as melhores condições para sua hegemonia no início do século passado (Muller, 1985). Isso foi resultado do trabalho de Flexner, reconhecido na história do Ensino Superior como um reformador fundamental do ensino médico e, indiretamente, como responsável pela consolidação da universidade de pesquisa na América do Norte (Ludmerer, 2010). Em 1908, Flexner foi incumbido de elaborar um estudo sobre educação médica que, publicado sob o título *Educação Médica nos Estados Unidos e Canadá*, ficou conhecido como Relatório Flexner (Flexner, 1910). Entre 1915 e 1926, como diretor do *Conselho Geral de Educação* da Fundação Rockefeller, Flexner expandiu suas atividades reformadoras também para o ensino secundário (Flexner, 1923), financiando programas de inovação educacional em universidades e escolas

experimentais, inspirados na filosofia do pragmatismo deweyano (Bonner, 2002).

A Reforma Flexner refletiu na universidade brasileira com atraso. Nessa época, início do século XX, as escolas médicas brasileiras ofereciam modelos pedagógicos retóricos e, onde havia algum grau de dinamismo científico, cultivavam laços com duas tradições europeias antagônicas: a escola francesa, com forte foco na clínica, e a escola alemã, marcada pela pesquisa laboratorial. No contexto de um programa financiado pela Fundação Rockefeller, alguns professores da Faculdade de Medicina da USP tentaram implementar uma reforma curricular e institucional, mas suas propostas desencadearam reações das cátedras clínica e cirúrgica (Faria, 2007). A resistência do ensino médico brasileiro à Reforma Flexner foi paulatinamente ofuscada pelo surgimento das especialidades clínicas, particularmente após a implantação dos primeiros hospitais de ensino nas décadas de 1930 e 1940, novamente com apoio financeiro da Fundação Rockefeller (Marinho, 2001).

Como sabemos, a primeira universidade com institucionalidade reconhecida e em pleno funcionamento no Brasil foi a Universidade de São Paulo, criada em 1934 a partir da incorporação de instituições pré-existentes (Fávero, 2010). Sua criação, organização e consolidação, ocorridas entre 1934 e 1945, receberam apoio de missões estrangeiras, vindas principalmente da França e de outros países europeus até à Segunda Guerra Mundial (Magalhães, 2023). Com o fim da ditadura Vargas, em 1945, a maioria das universidades federais seguiram um processo similar de agregação das faculdades tradicionais preexistentes, propícias ao isolamento institucional, bem como à autonomia simbólica e política. A única exceção foi a Universidade de Brasília (UnB), concebida em 1960 no modelo flexneriano de universidade de pesquisa que se supunha humboldtiano; outras experiências institucionais nessa direção foram severamente reprimidas pelo governo que se seguiu ao golpe militar de 1964 (Salmeron, 2007).

Após a Segunda Guerra Mundial, a agenda da reforma do ensino médico foi retomada, destacando-se um lado pouco conhecido e tardio da Reforma Flexner – a Medicina Preventiva (Arouca, 2006). Como estratégia de mobilização, vários eventos foram realizados nos EUA e na América Latina, sob o patrocínio de fundações internacionais e o apoio da OPAS, como ponto de partida para amplas reformas dos currículos médicos no continente e, particularmente, no Brasil (Paim e Almeida-Filho, 1998). Na década de 1970 houve intensa produção teórica para alimentar a resistência política contra a ditadura militar no Brasil, o que resultou no movimento da reforma sanitária que terminou por rejeitar as ideias flexnerianas sobre a Educação Superior (Pagliosa & Da Ros, 2008), demonizando Flexner ao julgá-lo

responsável pela formulação de um modelo biomédico reducionista e desumanizado (Almeida-Filho, 2010).

Com a queda da ditadura militar na década seguinte, o país iniciou um processo de redemocratização política e reorganização de suas instituições. Na interface entre educação e saúde, o movimento de resistência ao regime autoritário teve consequências contraditórias, tanto construtivas quanto destrutivas (no sentido restrito da negação de uma perspectiva humanista e civilizatória da Educação Superior). De um lado, fomentando a omissão, no contexto nacional, de que justamente a formação geral era um dos principais eixos estruturantes da Reforma Flexner (Almeida-Filho, 2014). Por outro lado, resgatando temas da educação em saúde, aliados às então incipientes pedagogias ativas (de inspiração freireiana), propôs-se um modelo de formação orientado a serviços denominado Integração Docente-Assistencial, logo reforçado por movimentos importados de reforma didática tipo PBL (*problem-based learning*) e de transformação de modos de cuidado tipo EBM (*evidence-based medicine*).

Invenções de Sucupira

A Reforma Universitária de 1968 foi promovida e implementada pelo regime ditatorial que se seguiu ao golpe militar de 1964. Mudança claramente conservadora, essa reforma tentou introduzir no

Brasil o modelo norte-americano de universidade de pesquisa (restringindo-o à pós-graduação), reconstituída como nicho protegido e isolado dentro da própria estrutura institucional de universidades que mantinham o regime geral bonapartista na graduação. Adotou-se um exame vestibular geral, não mais seleção específica por carreiras profissionais ou unidades de ensino. Implantou-se um sistema de ciclos básicos, logo abandonado devido à judicIALIZAÇÃO dos processos seletivos e à resistência de estudantes e professores. Extinguiu-se o regime de cátedra vitalícia, deslocando-se a gestão acadêmica para departamentos e colegiados de cursos. Num processo de implantação desigual e tortuoso que durou quase uma década, ampliaram-se investimentos através dos programas MEC/BID I e II, resultando num aumento significativo do número de vagas (Cunha, 2007).



o regime de cátedra vitalícia, deslocando-se a gestão acadêmica para departamentos e colegiados de cursos. Num processo de implantação desigual e tortuoso que durou quase uma década, ampliaram-se investimentos através dos programas MEC/BID I e II, resultando num aumento significativo do número de vagas (Cunha, 2007).

O principal ideólogo desse movimento de reforma foi o educador alagoano Newton Sucupira [1920-2007], presidente do Conselho Federal de Educação na primeira fase da ditadura, até hoje celebrado como autor do Parecer CES/CFE 977/65, que estabeleceu estrutura e funcionamento dos cursos de pós-graduação no Brasil. Esse documento oficial definiu os conceitos de mestrado e de doutorado (como formação de pesquisadores) com base em parâmetros conjunturais, resultando em invenções curriculares

idiossincráticas. Por exemplo, as noções de pós-graduação senso-lato e senso-estrito, e do mestrado como modalidade acadêmica para formação de professores universitários, praticamente só existem no Brasil; até hoje criam problemas de equivalência no reconhecimento trans-nacional de créditos curriculares e de diplomas. Além disso, Sucupira foi o redator da Lei 5540/68, lei da Reforma Universitária, e formulador de documentos e encaminhamentos gerais da reforma, conforme confessa em sua história-oral (Entrevista a Helena Bomeny, 16/02/2001):

Eu estava no conselho quando o presidente Costa e Silva telefonou e pediu para falar comigo. Perguntou se eu estava disposto a fazer essa coisa toda [elaborar o texto da Lei 5540]. Respondi que sim. Mas aí, ele me deu o prazo de 30 dias (...)

A Reforma Universitária de 1968 pode ser tomada como mais um caso-índice de colonialidade na universidade brasileira, já no contexto geopolítico do neocolonialismo da pós-guerra. Conforme Luiz Antônio Cunha, autor de *A universidade reformada – O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior* (Cunha 2007), essa reforma curricular e administrativa resultou de uma aliança dos tecnocratas da ditadura militar com a oligarquia acadêmica nacional. Além das invenções sucupirianas, a proposta de reforma seguia recomendações do Relatório Atcon, resultado dos estudos encomendados ao consultor estadunidense Rudolph Atcon. O sistema de ciclos básicos, logo abandonado, remotamente emulava o modelo dos colleges norte-americanos, e o processo de departamentalização, enfim implementado, representava um simulacro made in USA. Concebida e implementada num regime político autoritário e no contexto geopolítico da Guerra Fria, essa reforma recebeu decisivo apoio de organismos estrangeiros, como por exemplo o Departamento de Estado dos EUA, através dos Acordos MEC/USAID.

Para alguns autores, apesar de suas vicissitudes a Reforma de 1968 trouxe elementos positivos, sobretudo a estreita vinculação das atividades de pesquisa e inovação com a então recém-implantada pós-graduação, nos termos do Parecer Sucupira. Em outra oportunidade (Almeida-Filho, 2007), identifiquei nessa reforma um importante saldo negativo sob a forma de tendências existentes reforçadas, e novos problemas introduzidos por esse marco da colonialidade na Educação Superior brasileira: elitismo (precocidade nas escolhas de carreira; seleção perversa, episódica e traumática); conservadorismo (regimes curriculares superados, predomínio de pedagogias passivas); anacronismo (dissonância entre formação universitária e conjuntura tecnológica); incultura (formação profissional, quando eficiente, culturalmente empobrecida).

De modo antecipado e clarividente, a crítica bosiana da universidade brasileira converge para o que designei como as sete pragas curriculares da Educação Superior (Almeida-Filho, 2007): 1) profissionalidade como submissão às corporações; 2) primarismo no sentido de ensino de graduação simplificado e de pós-graduação complicado; 3) conteudismo ou minimalismo cognitivo; 4) disciplinaridade e fragmentação de saberes; 5) aditividade: construção curricular cumulativa; 6) linearização ou a praga do pré-requisito; 7) curriculismo como retificação de reformas tópicas nas arquiteturas pedagógicas do Ensino Superior. Enfim, sob vários aspectos, problemas herdados da Reforma de 1968, importante marco da colonialidade da Educação Superior no Brasil, concretiza-se o engano da universidade que se pretende humboldtiana.

Comentários Finais

Conforme assinalai, a partir de uma perspectiva *longue-durée* (Almeida-Filho, 2023), a história do colonialismo em geral, e a história particular da origem da colonialidade na Educação Superior, compreendem histórias de empreendimentos educacionais massivos e sistemáticos de catequese religiosa da América Latina nos séculos XVI e XVII, e dos séculos XIX e XX no continente africano, particularmente. Nesse processo histórico, distintas formas de colonialidade foram germinadas e cultivadas mediante transformações sucessivas, graduais e cumulativas; com eventos de ruptura e descontinuidade em que as práticas sociais e políticas se modificaram de acordo com necessidades, demandas, condições e vetores nos âmbitos da economia (neoliberalismo autoritário, conforme Bosi), do aparelho de Estado (tecnocracia, crise fiscal), da biopolítica dos corpos (sobrevivência, saúde, sexualidade) e, sobretudo, o que mais nos interessa, do campo da formação de sujeitos (demandas, saberes e subjetividades).

Sobre esse tema, apesar de não ter usado o significativo “colonialidade”, em vários momentos de sua obra, ressaltando sempre o lugar da memória e da linguagem na formação do imaginário social, a reflexão de Bosi claramente identifica marcadores/traços do conceito de colonialidade. No espírito da dialética renovada, enuncia o problema da colonialidade como reconhecimento da presença de fósseis ideológicos que compõem uma “totalidade ideal” (Bosi, 1992): símbolos, ritos, “narrativas da criação, queda e salvação” (pg.16), “metáforas e alegorias que gerações pretéritas elaboraram”, “laços míticos que amarram expressões culturais várias, não só as conservadoras, também as que exerceram funções progressistas” (pg. 382), “imagens míticas de outros tempos [que] se atualizam na memória das culturas tentando fazer justiça à densidade sempre nova da condição humana. (pg. 383). Conforme Bosi (1992, pg. 378), do ponto de vista analítico, essa abordagem traz um desafio implícito:

Caberia distinguir o que está vivo e o que está morto em cada uma dessas tendências, separando com cuidado tudo quanto remete à memória de experiências enraizadas, que a arte decanta, e o que já virou reificação, autoengano cínico, fonte de preconceito.

No Brasil, no alvorecer dos tempos coloniais, o ensino superior já nascera colonializado. A universidade brasileira ganhara status político-ideológico e legitimidade social muito tarde em um regime de colonialidade (insisto, ainda vigente nos períodos pós-colonial e pós-imperial) que permaneceu (e permanece) vivo e atuante no racismo, no patrimonialismo, nas desigualdades, e na submissão dos sujeitos sob o arcabouço ideológico da subalternidade. Uma atraente hipótese pode ser aí cogitada: a meritocracia é hoje a persistência do racismo insinuado, atenuado e disfarçado no elitismo acadêmico. Na universidade, a colonialidade acadêmica realiza a metamorfose ou transição da desigualdade por raça-etnia (e sua discriminação é justificada por uma hierarquia biológica avalizada pela colonialidade do saber manifesto no racismo científico gobineau-lombrosiano) para uma diferenciação por mérito

(interpretada como uma suposta competência intelectual pura e objetiva), justificada racional e sistematicamente pela cultura universitária elitista.

A autonomia universitária e a liberdade acadêmica são mitos fundadores do modelo pós-colonial de Educação Superior no Brasil. A partir de uma perspectiva decolonial sobre os movimentos históricos da reforma universitária na América Latina, proponho uma avaliação crítica da universidade latino-americana como instituição social que, para cumprir sua missão histórica, precisa recriar continuamente sua identidade institucional considerando contextos econômicos, políticos e ideológicos subalternos e periféricos da colonialidade.

Conforme assinala Almeida-Filho (2023), e aqui reitero, em sua história recente a Universidade descobriu sua cumplicidade com a colonialidade, e reivindicou para si uma missão transformadora da sociedade como promotora da etnodiversidade e de uma epistemodiversidade só recentemente reconhecida. Nesse sentido, deve tornar-se uma instituição aberta, socialmente responsável e politicamente comprometida, capaz de promover ecologias de saberes de modo a formar sujeitos com perfil crítico e politicamente engajado, muito diferente do que tem sido feito até agora. Trata-se aqui o imenso desafio na medida em que a Universidade, como instituição social, sofre atualmente uma profunda crise de legitimidade em todo o mundo, e em muitos lugares sob ataque das forças retrógradas do obscurantismo populista que buscam desmoralizar a instituição universitária. No entanto, por reforçar um padrão de elitismo, individualismo, racismo estrutural, rigidez, fragmentação e especialização, o sistema de ensino superior brasileiro permanece inadvertidamente cabanisiano (em sua versão mais corrompida e reduzida pela reforma bonapartista) na estrutura curricular e na organização institucional.

Numa análise bosiana, os casos aqui analisados são representativos, respectivamente, de algumas das principais estratégias ideológicas que potencializam a colonialidade em ambientes institucionais como a universidade: negação, projeção, deslocamento, repressão. A negação ou ausência induzida na vanguarda ideológica, como na supressão das memórias institucionais da Reforma Cabanis, pode ser entendida como parte de uma “história de ausências” proposta por Sousa-Santos (2022). A mitificação da Reforma Humboldt pode ser interpretada como uma projeção, na universidade brasileira, de um ícone significativo da história colonizadora da matriz norte-eurocêntrica do conhecimento. O esforço recente para mistificar a Reforma Flexner e a demonização do seu autor como disfuncional no campo da educação profissional em Saúde, terminou por deslocar ou impedir a consideração de suas potenciais dimensões disruptivas e humanizadoras para a reforma universitária em geral. E, finalmente, as marcas e cicatrizes da reforma universitária da ditadura militar no Brasil (que, por justiça histórica, bem poderia se chamar de Reforma Sucupira), ainda revelam a colonialidade ativa do neocolonialismo vinculado ao período polarizado da Guerra Fria que, infelizmente, parece ressurgente no contexto atual.

Nesta sequência de textos pretendi analisar a colonialidade da universidade brasileira através da compreensão de processos particulares de colonização e recolonização, buscando reconhecer seu impacto na situação atual do sistema de Ensino Superior. Entendo que esse entendimento-reconhecimento é uma pré-condição para a descolonização dos ambientes institucionais. Ao explorar histórias locais de negação, disfunções e deslocamentos, símbolos, ritos, narrativas fundadoras, histórias de queda e redenção, metáforas e alegorias, laços e imagens míticas, expressões culturais várias,

processos contraditórios (e talvez coletivamente inconscientes) de invenção da memória das culturas institucionais, no âmbito da contracolonialidade do ser, buscamos uma compreensão crítica das conexões entre essa universidade elitista e excludente e as forças históricas ideológicas, políticas e institucionais responsáveis pela reprodução de desigualdades, privilégios e iniquidades sociais, sinais da colonialidade do poder em nossos países. Dessa forma, esperamos contribuir para uma “virada decolonial” de instituições conservadoras da colonialidade-modernidade como a Universidade, capaz de viabilizar mudanças profundas no âmbito político-institucional da Educação Superior em contextos específicos do Sul Global.

Nota

1. Notas para apresentação no Simpósio “Um resgate histórico da educação superior no Brasil”, organizado pela Academia Brasileira de Ciências (ABC) e pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), 27 de fevereiro de 2024, Rio de Janeiro.

Referências

- Almeida-Filho, Naomar. Decolonizing Higher Education: Historical Myths, Official Discourses, and University Reforms in Brazil. *Encounters – Theory and History of Education*, v. 24, p. 41-64, 2023. Available in: <https://www.erudit.org/en/journals/ethe/2023-v24-ethe09070/1109119ar/>
- Almeida-Filho, N. Reconhecer Flexner: inquérito sobre produção de mitos na educação médica no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Saúde Pública*, 26(12), 2234-2249, 2010. Available in: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102_311X2010001200003&lng=en&nrm=iso
- Almeida-Filho, N. Nunca fomos Flexnerianos: Anísio Teixeira e a educação superior em saúde no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*. 30. 2531-2553, 2014. Available in: https://www.researchgate.net/publication/273309137_Nunca_fomos_Flexnerianos_Anísio_Teixeira_e_a_educacao_superior_em_saude_no_Brasil
- Almeida-Filho, N.; Coutinho, Denise. Counter-Hegemonic Higher Education in a Remote Coastal Region of Brazil: The Federal University of Southern Bahia as a Case Study. In: Robert Aman; Timothy Ireland (Org.). *Educational Alternatives in Latin America: New Modes of Counter-Hegemonic Learning*. London: Palgrave MacMillan, 2019, p. 143-174.
- Almeida-Filho, N. *Universidade Nova: Textos Críticos e Esperançosos*. Brasília: Editora UnB; EdUFBA, 2007.
- Almeida-Filho, N. *The Revolution of Georges Cabanis: A Forgotten Education Reform in Post-Enlightenment France*. Kingston, CAN: THEIR Monograph Series Queen's University, 2022. 203 p.
- Almeida-Filho, N.; Souza, Luis Eugenio. Uma protopia para a universidade brasileira. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, 28, p. 105, 2020.
- Arouca AS. *O dilema preventivista: contribuição para a compreensão e crítica da Medicina Preventiva*. São Paulo/Rio de Janeiro: Unesp/ Fiocruz, 2003.
- Ash, Mitchell G. Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, 41(2), 245–267, 2006. Available in: <http://www.jstor.org/stable/3700114>
- Ash, M.G. From ‘Humboldt’ to ‘Bologna’: history as discourse in higher education reform debates in German-speaking Europe. In: *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe*. Edited by Bob Jessop, Norman Fairclough, and Ruth Wodak. Rotterdam: Sense Publishers, 2008, p. 41-62.
- Bonner, Thomas N. *Iconoclast: Abraham Flexner and a Life of Learning*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2003.
- Bosi, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- Castro-Gómez Santiago Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p.79
- Castro-Gómez Santiago and Grosfoguel Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: *El giro decolonial: reflexiones*

- para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- Charle, C. & Verger, J. (1994). *Histoire des universités*. Presses universitaires de France.
- Cunha, Luiz Antônio. *A universidade temporã – O ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. São Paulo: EdUnesp, 2007 (3ª edição).
- Cunha, L.A. *A universidade reformanda – O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. São Paulo: EdUnesp, 2007a (3ª edição).
- Escobar, Arturo. El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? In: LANDER, Edgardo (org.). *La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- Faria, Lina Rodrigues. *Saúde e política : a Fundação Rockefeller e seus parceiros em São Paulo*. Rio: Editora Fiocruz, 2007.
- Fávero, Maria de Lourdes. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.
- Flexner A. *Medical education in the United States and Canada*. New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Science; 1910. Available in: <http://www.carnegiefoundation.org/files/library> (acessado em 02/06/2014).
- Flexner, Abraham. *A Modern College and a Modern School*. Garden City, New York: Doubleday, Page and Company, 1923.
- Flexner, Abraham. *Universities: American, English, German*. London, Oxford, and New York: Oxford University Press, 1968.
- Grosfoguel, Ramón. Descolonizando los Universalismos Occidentales: El Pluri-Versalismo Transmoderno Decolonial desde Aimé Césaire hasta los Zapatistas. In: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. P. 61-77
- Kemp A., Edler F. A reforma médica no Brasil e nos Estados Unidos: uma comparação entre duas retóricas. *Hist Ciênc Saúde-Manguinhos*; 11:569-85, 2004.
- Lander, Edgardo Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, Argentina, setembro 2005. Available in: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>
- Ludmerer, K. Understanding the Flexner Report. *Acad Med*. 85:193–196, 2010.
- Machado, R., Loureiro, Â., Luz, R., & Muricy, K. (1978). *Danação da norma: a medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Edições Graal. Available in: http://www.4shared.com/office/5P2WpdXF/machado_roberto_-_danao_da_nor.html
- Maldonado-Torres, Nelson. Sobre la Colonialidad del Ser: Contribuciones al Desarrollo de un Concepto. In: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p.127-167
- Marinho, M.G.C. *Norte-americanos no Brasil: uma história da Fundação Rockefeller na Universidade de São Paulo (1934-1952)*. São Paulo: Autores Associados; 2001.
- Mignolo, Walter D. El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un manifiesto. In: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- Mignolo, Walter D., Border Thinking and the Colonial Difference. In: *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton, NJ: Princeton Scholarship Online, 19 Oct. 2017.
- Morozov, O. *Wilhelm Von Humboldt and Berlin University: A new look at the origin of the Humboldt myth*. Moscow: Center for University Studies at the Institute for Theoretical and Historical Studies in the Humanities (IGITI), 2016.
- Muller, Steven. Wilhelm von Humboldt and the University in the United States of America. Baltimore: Johns Hopkins University collection of university-related ceremonies, speeches, and public events, COLL-0004. 1985 May 20, Box: 1-7, Folder: 21. Available in: https://aspace.library.jhu.edu/repositories/3/archival_objects/986
- Pagliosa FL, Da Ros MA. O Relatório Flexner: para o bem e para o mal. *Revista Brasileira de Educação Médica*; 32(4):492-499, 2008.
- Paim JS, Almeida-Filho N. Saúde coletiva: uma “nova saúde pública” ou campo aberto a novos paradigmas? *Revista de Saúde Pública*, 32:299-316, 1998.

- Paletschek, S. The invention of Humboldt and the impact of national socialism. The German university idea in the first half of the twentieth century. In: M. Szöllösi-Janze (Ed.) *Science in the Third Reich*. Oxford: Oxford University Press, 2001 (pp. 37-58).
- Quijano, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Peru Indígena* 13(29): 11-20, 1992.
- Quijano, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: Quijano, A. *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: Clacso, 2014. p. 284-327. Available in: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>
- Quijano, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgar (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2015.
- Rothen, José Carlos. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. *Revista Brasileira de História da Educação* n° 17(maio/ago):141-160, 2008.
- Salmeron, Roberto. *A universidade interrompida: Brasília, 1964-1965*. Brasília, EdUnB, 2008.
- Santos, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica, Razão e Emoção*. São Paulo: Editora da USP, 2003. 3ª Edição.
- Shils, E. & Roberts, J. (2004). The diffusion of European models outside Europe. In W. Rüegg (Ed.), *A history of the university in Europe (Volume III) - Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945)* (pp. 163-232). Cambridge University Press.
- Silva Mello, Antonio. *Problemas do ensino médico e de educação*. Rio de Janeiro: Limitada, 1937.
- Sousa-Santos, B. *Decolonising the University: The Challenge of Deep Cognitive Justice*. Newcastle: Cambridge Publishers, 2017.
- Sousa-Santos, Boaventura. *Poscolonialismo, descolonialidad y Epistemologías del Sur*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2022.
- Sousa-Santos, Boaventura; Almeida-Filho, Naomar. *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina, 2008.
- Teixeira, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- Terra, Ricardo. Humboldt e a formação do modelo de universidade e pesquisa alemã. *Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade*, 24(1), 133-150, 2019. <https://doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v24i1p133-150>
- Walsh, Catherine. Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. *Signos y Pensamientos* 46: 40-60, 2005.
- Weinberg, Gregório. *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina*. Santiago: CEPAL/PNUD, 1981. Available in: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28622/S8100586_es.pdf?s
- Wright, Jonathan. *The Jesuits: Missions, Myths and Histories*. London: HarperCollins, 2004.