

## **Colonialidade do Poder e Formação na Universidade Brasileira**

Larisse Miranda de Brito (britolarisse@gmail.com)  
Sônia Maria Rocha Sampaio (sonia.sampaio@terra.com.br)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

### **RESUMO**

Parte da pesquisa **Formação universitária no Século XXI: que caminhos para Universidade do Recôncavo da Bahia?** \*desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), este artigo tem como objetivo apresentar suas primeiras incursões sobre a construção da instituição universitária no Brasil, desde sua origem carente de um projeto original e coerente com a realidade nacional. Neste sentido, interessa compreender como a colonialidade do poder, descrita por Aníbal Quijano, interferiu nos caminhos para a construção de universidades no Brasil. Os resultados apontam para uma tardia implantação dessas instituições no país, em virtude de uma política sustentada para a manutenção dos privilégios das elites nacionais, compostas, em sua maioria, por descendentes de europeus.

**Palavras-chave:** ensino superior, estudos pós-coloniais, justiça cognitiva, história da universidade.

### **Introdução**

Destoando dos países da América espanhola, que experimentaram a criação de universidades desde as primeiras décadas da empreitada colonizadora, o Brasil irá construir tardiamente essa instituição. Apenas nas primeiras décadas do século XX, o país desperta para a organização de um sistema educacional também constituído por instituições universitárias. Concorriam naquele momento, dois projetos, o primeiro deles que cria a Universidade de São Paulo (USP) foi elaborado por iniciativa da elite paulista, que tentava a retomada de prestígio político pela via do desenvolvimento científico e cujo desenho dependeu da intervenção de intelectuais franceses. O segundo, idealizado por intelectuais brasileiros, dentre eles, Anísio Teixeira, educador baiano que propunha a consolidação de um projeto nacional de universidade, que contemplasse os aspectos culturais característicos da sociedade brasileira, e

---

\* Pesquisa realizada com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB)

levasse em consideração a necessidade de superar a defasagem educacional de nossa população e sua precária cidadania. Projeto que foi, por mais de uma vez, silenciado e abortado. Primeiro pelo governo populista de Getúlio Vargas, em 1930, e depois pela Ditadura Militar, já na década de 1960, quando houve nova tentativa de implantação desse projeto. Interessa-nos compreender como o processo descrito por Aníbal Quijano como **Colonialidade do Poder** resultou, no Brasil, em uma dependência de modelos exteriores em detrimento de uma construção original e coerente com a realidade nacional.

### **Os caminhos da universidade no Brasil:** educação jesuítica e escolas superiores

De acordo com Aranha (2006), as realizações educacionais durante o período colonial foram resultado das investidas dos padres jesuítas de evangelização dos povos nativos, respondendo ao esforço da Companhia de Jesus em disseminar a cristandade pelo Novo Mundo e de instruir os filhos das elites para que seguissem carreira religiosa, literária ou profissões liberais de maior prestígio<sup>1</sup>. O modelo político, dependente da Coroa, e a economia, baseada na prática de monocultura em grandes latifúndios, não exigiam inovações tecnológicas, o que dispensava a presença de profissionais especializados para desenvolver atividades laborais. Assim, Portugal manteve uma postura apática diante da possibilidade de fundação de um sistema educacional na colônia que comportasse instituições universitárias, importante estratégia de manutenção dos laços de dependência entre o Brasil e a metrópole.

A partir do século XVII, a exigência da Coroa do uso exclusivo da língua portuguesa e o recrudescimento do interesse dos colonos na escravização dos nativos, levaram os jesuítas a criarem as missões, que tinham por finalidade manter a distância entre nativos e colonos e prosseguir com seu projeto evangelizador. Nas missões, os jesuítas submetiam os nativos ao sistema de crenças e costumes europeus, através da metodologia escolástica medieval que combinava transmissão de conhecimento, memorização e castigos corporais. Isso resultou em uma obra evangelizadora que contribuiu enormemente para a quase extinção física e cultural dos habitantes originais da colônia. Santos (1999) adverte que a perda de memória lingüística ocasionada por seu desuso nos espaços de socialização, neste caso, o educacional, onde as crianças eram os principais alvos de interesse, resulta em um prejuízo da memória cultural que, por sua vez, colaborou para um processo de assimilação cultural permanente e coeso, caracterizando o que ele chama de **epistemicídio**, produzido a partir do processo de

---

<sup>1</sup> A saber, Direito e Medicina.

vernaculização, nesse caso do português, e do esquecimento das várias outras línguas existentes entre os povos não brancos.

Por outro lado, a instrução da elite dividia-se entre a formação elementar - aprendizagem da leitura, da escrita e dos números - seguida dos cursos secundários para formação humanística ou filosófica que se consolidava através da prática da *Ratio Studiorum* e do estudo *Superiora*<sup>2</sup>, voltado para a educação teológica destinada à formação de padres e mestres ou para diplomação nas profissões liberais: direito, filosofia e medicina, neste caso, os jovens eram encaminhados, através da concessão de bolsas, para universidades europeias, sendo que Coimbra se destaca como a instituição que abrigou maior número de portugueses nascidos no Brasil (Aranha, 2006; Teixeira, 2005; Cunha, 2011). A inserção do estudante na escola elementar não era obrigatória, assim, a maior parte dos filhos da elite cumpriam essa etapa da formação com um mestre contratado pelos pais, seguindo aulas particulares no próprio ambiente familiar.

A não obrigatoriedade de ingresso na escola elementar indica a falta de articulação entre os primeiros anos de ensino e os graus seguintes, ao mesmo tempo, há uma importante diferenciação do processo educacional a partir do seu público: uma sendo a educação para a catequização, doutrinação, e outra orientada para a construção de uma carreira profissional, fosse sacerdotal, filosófica ou liberal. Não seria equivocado considerar, portanto, que essa estratificação do processo educacional atuou em favor do fortalecimento das elites de descendência portuguesa, enquanto para o restante da população contribuiu para a submissão, subalternização e reprodução da cultura do colonizador, resultando na quase aniquilação das culturas locais.

Para Balandier (1993), os dispositivos que legitimaram a dominação cultural dos europeus sobre os demais povos, se devem, em larga medida, ao reduzido contato entre colonizadores e colonizados, ao estabelecimento da cultura europeia como modelo a ser seguido e a não concessão de meios para que os nativos pudessem “copiá-los” e às ideologias mais diversas, usadas para justificar a supremacia dos colonizadores sobre os subalternos. A partir desses dispositivos, criou-se um conjunto de regras e normas sociais que passaram a regulamentar a vida cotidiana dos envolvidos na relação entre coroa e colônia balizados pelo padrão do homem branco europeu e pela tentativa de extermínio dos hábitos e costumes dos demais povos. Todo esse processo desenha o que Quijano (2005; 2007) denomina de **colonialidade do poder**, que atua a partir da repressão do imaginário simbólico e material

---

<sup>2</sup> Durante esse período os jesuítas criaram 17 colégios destinados à formação superior em teologia, sem haver, necessariamente, o compromisso do estudante em seguir carreira sacerdotal.

dos povos colonizados em favor da naturalização dos códigos da cultura do dominador. Esse processo subalterniza o poder crítico e criativo dos povos obrigando-os a olhar a si próprios através de uma lente de inferioridade e incapacidade.

No final do século XVII e início do XVIII, o Marquês de Pombal<sup>3</sup> levou à frente um amplo processo de Reforma do ensino superior português, sustentado no desejo de modernizar o país através de um intenso processo de industrialização com a perspectiva de melhor posicioná-lo no contexto político-econômico da economia capitalista. No Brasil, a Reforma Pombalina representou a extinção da escravização indígena, que já não era muito frequente, em 1755, e a expulsão dos jesuítas em 1760, com conseqüente desmonte do sistema de instrução erguido pelos clérigos. O Estado assume, então, a responsabilidade do sistema educacional da colônia. É a partir desse momento que o curso de humanidades, presente na educação jesuítica, foi substituído pelas aulas régias<sup>4</sup> de disciplinas específicas e isoladas, como: aritmética, geometria, ciências naturais e o ensino das línguas modernas, a exemplo do Francês. Entretanto, a inexistência de universidades irá persistir.

O fato é que, durante todo o período colonial, Portugal proibiu a criação de instituições universitárias, a imprensa também não era livre, o que dificultava a circulação de publicações nacionais e estrangeiras. Essas eram formas da Coroa se proteger de uma possível autonomia intelectual da população colonizada, enrijecendo os laços de dependência<sup>5</sup> (Cunha, 2011; Rossato, 2005). A conformação de um sistema educacional orientado por uma perene distinção de suas finalidades, com base no público que acessa e pela exclusão de grande parcela da população do processo educacional, serão marcas dilacerantes da organização de um sistema de ensino no país.

A fuga da Família Real Portuguesa para a colônia em 1808, em virtude da invasão das tropas napoleônicas<sup>6</sup>, marcou a elevação do Brasil à condição de Reino Unido de Portugal e Algarves, o que irá imprimir modificações na estrutura sócio-econômica, política e cultural do

---

<sup>3</sup> Para Aranha (2006), a Reforma pombalina, ocorrida nesse período, reorientou o modelo de Estado português que passou de um arquétipo eclesiástico para um padrão liberal moderado, o que marca o surgimento de um modelo educacional público e laico.

<sup>4</sup> Em 1758, alvará emitido pelo Marquês deu permissão para abertura de escolas de ler e escrever para meninas.

<sup>5</sup> As colônias espanholas, entretanto, experimentaram a criação de universidades desde os primeiros anos da empreitada colonizadora. Dessa forma os territórios conquistados pelos espanhóis já contava com 12 instituições no século XVII que, após os movimentos de independência, seguiram o modelo napoleônico transformando suas instituições em locais de profissionalização contribuindo para estruturar o novo regime.

<sup>6</sup> A fuga da Coroa portuguesa à Colônia se deu sob a proteção da Inglaterra interessada no cumprimento do acordo estabelecido entre as duas nações, alguns anos antes, prevendo a abertura dos portos coloniais para o comércio estrangeiro.

nosso território. A colônia, que mantinha uma organização precária do ponto de vista de inovações tecnológicas, com quase nenhuma modernização em estradas, transportes, comunicação e técnicas de agricultura, experimentou, a partir de então, uma atualização nessas esferas, orientada pela inovação científica e tecnológica derivadas da industrialização cada vez mais presente na realidade europeia. A partir de então, tem início a organização de um ensino superior, através da criação de museus, jardins botânicos, bibliotecas, como espaços para desenvolvimento de altos estudos científicos e de escolas superiores, locais de profissionalização. A intenção era solidificar um ambiente favorável para a manutenção dos portugueses nessas terras.

Na ocasião da transferência da Corte para o Rio de Janeiro (RJ), foi criada a Escola de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro, origem da atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e da Academia da Guarda da Marinha. Os anos seguintes foram marcados por essa mesma tendência, assim em 1810, foi fundada a Academia Real Militar, embrião da Escola de Engenharia da UFRJ, e em 1814, temos a criação do Curso de Agricultura e a Academia de Pintura e Escultura também no Rio de Janeiro. A proclamação da Independência, em 1822, não desenhava novos caminhos para a educação superior brasileira, ao contrário disso, seguiu à risca o modelo de criação de escolas superiores, assim, em 1827<sup>7</sup>, houve a criação de escolas de direito em São Paulo e em Pernambuco.

É importante notar que a chegada da Família Real à colônia aconteceu dois anos depois do restabelecimento da instituição universitária na França, quando Napoleão criou a Universidade Imperial como local de formação de quadros profissionais para fazer funcionar o Império. Deste modo, faz sentido pensar que os defensores de escolas superiores isoladas, estivessem convencidos de que a universidade era uma instituição ultrapassada que deveria ser substituída por escolas autônomas com a finalidade de fornecer diplomação profissional. É assim que o modelo de unidades-acadêmicas implantado por Napoleão serviu de inspiração ao desenvolvimento inicial do ensino superior brasileiro. Contudo, ele foi importado de modo frágil, pois a universidade nem sempre atuou como centro orgânico de integração dessas escolas.

Para Santos (2004), no processo de independência das Américas, os territórios foram entregues aos descendentes dos colonizadores. Embora os laços de dependência tenham sido

---

<sup>7</sup> Em 1827, as mulheres alcançam o direito de estudar nas escolas elementares e, em 1879, conseguem o direito de acessar as escolas superiores. Contudo, não se pode afirmar que havia uma presença equiparada entre os sexos no acesso aos cursos. Em 1887, a Escola de Medicina da UFBA formou a primeira mulher nessa profissão (QUEIROZ, 2001).

afrouxados, eles permaneceram e reverberaram através da composição de uma elite político-econômica desejosa de uma identidade nacional próxima dos símbolos culturais europeus, relegando ao desprezo as construções materiais e simbólicas dos nativos e dos negros que compunham a maior parte da sociedade.

A diplomação superior representava, para a elite, a manutenção do seu *status* político e econômico através dos filhos que preparava para ocupar cargos burocráticos no âmbito do Estado ou na iniciativa privada. Essa situação resultou na investida das elites regionais para que fosse facilitada a entrada desses jovens em cursos superiores. Aos poucos, foram estabelecidas medidas para favorecê-los, a exemplo da institucionalização do acesso livre de estudantes do Colégio Pedro II, criado em 1837, aos cursos de qualquer escola superior. De acordo com Cunha (2011), o acesso a essas escolas se dava por meio da aprovação nos exames preparatórios oferecidos pela própria instituição.

Em 1888, como resultado de grandes levantes populares e da conjuntura econômica nacional e mundial, o fim do trabalho escravo foi oficializado no país, o último a aboli-lo, fato que marcou, definitivamente, a transição de sistema econômico, que passa a ser organizado com base no trabalho assalariado e grande aquecimento da área comercial. Enquanto o país aspirava transformações estruturantes no âmbito político-econômico, a abolição da escravatura impôs ao contexto nacional uma realidade complexa: a condição de liberdade de uma população tecnicamente despreparada para enfrentar esse novo cenário. A antiga condição de escravos, que colocara essa parte da população à margem do direito à educação, não permitia o exercício das atividades laborais que começavam a se organizar, ou dificultava ou mesmo impedia sua integração à vida social das cidades. Deste modo, os negros libertos não encontraram um mercado disposto a absorvê-los, nem tampouco interesse governamental para garantir sua inclusão social na nascente economia capitalista, o que lhes impôs uma condição de exclusão social que permitiu a reprodução de uma cultura silenciosa de práticas racistas, tanto nas relações cotidianas quanto institucionais.

Um ano após a abolição da escravatura, em 1889, foi proclamada a República, instituída através da política dos governadores que se consolidava pelo revezamento das oligarquias regionais nos cargos políticos. Isto dificultou qualquer possibilidade de consolidação de um sistema de ensino verdadeiramente universitário, pois sua inexistência respondia aos interesses individuais dessas elites, apenas preocupadas em manter suas tradições profissionais, em detrimento da defesa da educação como direito coletivo, a exemplo daquelas sociedades orientadas por ideais liberais e/ou republicanos.

Nesse período, vemos crescer o interesse dos setores médios, especialmente dos trabalhadores urbanos, na obtenção de diploma de nível superior, pois, de acordo com Cunha (2011), esses segmentos começavam a entender como a educação em níveis mais sofisticados poderia conduzir seus filhos a ascender socialmente. Essa conjuntura os levou a pressionar o governo para a ampliação das vagas nas escolas superiores, derivando disso uma série de determinações legais que estabeleceram critérios para a criação de instituições de nível superior sob a responsabilidade dos estados ou da iniciativa privada. Assim, no Brasil, a garantia de acesso ao nível superior de ensino, se dá pela desresponsabilização do Estado que descentraliza a responsabilidade pela sua promoção e delega essa tarefa aos estados e à iniciativa privada.

O atendimento a essa demanda dos setores médios urbanos tornou o diploma superior relativamente comum, fazendo-o enfraquecer como dispositivo de distinção social da elite. As medidas tomadas a partir de então, refletem uma estratégia de novo estreitamento de acesso a este nível de ensino e são representadas pelo estabelecimento dos exames vestibulares e a exigência de apresentação de comprovante de aprovação no ensino secundário. Entretanto, a intenção de conter o acesso se fragiliza, o que levou ao estabelecimento do *numerus clausus*, em 1925, que previa um número limite, a ser definido pela própria faculdade, para aceitação de alunos, isso porque até aquele momento, as escolas absorviam todos os que se mostravam aptos nos exames seletivos. Todas essas medidas convergiram para controlar a diplomação profissional e foram também eficazes em garantir os marcadores de distinção social.

Até aqui é possível identificar que a colonialidade do poder enquanto um processo de subalternização dos povos não-europeus foi uma prática marcante do desenho da educação superior no Brasil, pois se, no início da colonização, a diferenciação se processou entre o ensino reservado aos nativos e aquele ofertado aos descendentes diretos dos portugueses, excluindo qualquer possibilidade de acesso dos negros ao conhecimento das letras, nos anos após a independência, o acesso continuou restrito àqueles considerados membros da elite. A chegada da República não alterou esse quadro e continuou desenhando nossos caminhos a partir de dispositivos de exclusão amplamente baseados na noção de raça e na manutenção de privilégios econômicos.

Para Quijano (2005), a noção de raça foi fundamental para a empreitada colonial e a submissão dos povos, sendo, portanto, uma característica essencial do colonialismo. Não podemos esquecer também que a principal motivação da empreitada colonizadora foi a exploração dos novos territórios para o aquecimento comercial dos países envolvidos nessa “aventura”, tendências que parecem marcar os interesses daqueles que estiveram envolvidos

com a criação de instituições de ensino superior no país. Não há evidências de alguma preocupação em incluir amplamente os brasileiros no sistema educacional nascente, e a educação se confirma, então, como instrumento privilegiado de defesa de interesses hegemônicos.

### **De Coimbra à UDF: a criação de um paradigma nacional de universidade**

Apenas em 1909, surgem as condições para a criação de instituições universitárias no país, pois é desse período a concepção da Universidade do Amazonas, que teve sua origem na Escola Universitária Livre de Manaus, fechada por volta de 1913, quando alguns cursos foram extintos em razão da situação política e econômica vivida pelo estado naquele período (Cunha, 2011; Santos & Almeida-Filho, 2008; Mendonça, 2000). Em 1912, foi a vez do Paraná criar uma instituição universitária, seguindo o modelo de agregação de faculdades com o intuito de preparar os jovens para o momento próspero em que vivia a economia do estado na época, baseada no comércio de erva-mate. Essa também era uma instituição privada, que teve seu fechamento decretado em 1914<sup>8</sup>. É importante reiterar que essas “universidades” foram criadas para compor quadros profissionais necessários para o desenvolvimento dos seus respectivos estados, fazendo delas local estrito de profissionalização. Outra marca importante é a natureza particular dessas instituições, o que ratifica a falta de interesse do governo nacional em promover a educação superior como direito de cidadania.

A década de 1920 foi palco da criação de mais uma instituição que seria logo encerrada: a Universidade do Rio de Janeiro, estruturada a partir da associação de escolas profissionalizantes já existentes, a exemplo da Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito. A instituição é identificada por muitos pesquisadores como pioneira, contudo, o fato é que sua criação foi uma resposta à imposição do Rei Balduino da Bélgica que, para participar dos festejos do centenário da independência no país, exigiu a concessão do título de *Doctor honoris causa*, título esse, que só poderia ser emitido por uma universidade (Fávero, 1999; Almeida-Filho, 2007).

Também nos anos 1920, a política dos governadores começa a sofrer duras críticas, o que aqueceu o debate em torno da consolidação de um ensino superior para o Brasil. O Movimento pela Escola Nova marcou o período e rendeu importantes contribuições em torno do debate educacional. Deste modo, dois inquéritos produzidos pelo jornal, O Estado de São Paulo (SP), em 1926, e pela Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1928, demonstram

---

<sup>8</sup> Informações retiradas no site da instituição: <<http://www.ufpr.br/portalfpr/>>

as nuances dessa discussão. Para Araújo (2008), o documento produzido em 1926, sob os cuidados de Fernando de Azevedo, estava inscrito no movimento “escola novista” e abordava a situação do sistema educacional de São Paulo, mas também diagnosticava o atraso da criação de instituições universitárias e o precário desenvolvimento científico do país. O documento aconselhava a revisão da formação do professor que, a esta época, dependia praticamente de um esforço pessoal autodidata.

A investigação desenvolvida pela ABE<sup>9</sup> reuniu diferentes perspectivas, apresentadas na seção do ensino secundário e na seção do ensino técnico superior. Os componentes da primeira seção pertenciam à igreja católica, eram adeptos do positivismo e destacavam que o ensino secundário deveria ser dispositivo de consolidação de uma cultura média abalizada pela tradição católica para a construção de uma identidade nacional. Além disso, defendiam a criação de uma escola normal superior que garantisse a profissionalização dos professores de ensino secundário e normal. A seção do ensino técnico superior era composta por professores da Escola Politécnica que, avessos às idéias positivistas, advogavam sobre a criação de uma universidade interessada nos altos estudos científicos e na contribuição para o desenvolvimento do país, assim, aconselhavam que fosse desenhada com traços nacionalistas a partir das diversidades regionais e salientavam a discrepância entre o ensino superior brasileiro e os sistemas existentes em outros países (Mendonça, 2000; Araújo, 2008; Araújo, 2013). Notadamente, os documentos produzidos tanto 1926 quanto em 1928, denunciavam a inexistência de uma cultura educacional comprometida com a realidade nacional, ao mesmo tempo, em que apontavam caminhos a serem seguidos por aqueles que se engajassem no desenho de um novo modelo brasileiro de educação superior.

O diagnóstico dos inquéritos não operou mudanças imediatas no quadro da educação superior, pois as “universidades” criadas depois de seu lançamento continuaram seguindo a receita daquelas forjadas nos primeiros anos de 1900. A chegada da década de 1930, marcada por uma espécie de ditadura populista com forte controle político, sob o comando de Getúlio Vargas, representou o fim da política dos governadores porque atendia aos interesses de setores heterogêneos da elite, mas aliava-se fortemente às elites de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraíba e do setor militar, enfraquecendo o poderio político do estado de São Paulo. De acordo com Mendonça (2000), em 1931, houve a defesa, por parte do então ministro

---

<sup>9</sup> De acordo com Araújo (2013, p. 374), a ABE foi “[...] uma instância de iniciativa cidadã, promoveu a participação da sociedade civil a respeito dos problemas educacionais, em oposição e em detrimento da centralização por parte do Estado, autoritariamente cioso em orientar a discussão e o encaminhamento político-educacional.”

Francisco Campos, afeito às contribuições da seção de ensino técnico e superior, da criação de universidades como local de desenvolvimento de altos estudos científicos. Contudo, a Reforma Campos não resultou em inovações no sistema educacional, pois o próprio governo não se interessou pela implantação da instituição. Mais uma vez, a discussão em torno da consolidação de um projeto universitário será empanada pela falta de disposição dos próprios dirigentes nacionais, o que permite pensar que a dificuldade de criação de um sistema nacional de ensino que incluísse um projeto de ensino superior, foi uma política persistente que revela a continuidade das concepções sobre esse tema herdado dos colonizadores na condução de uma política nacional para a educação, mesmo após “o grito de independência”.

Em 1932, a reunião de intelectuais, entre eles, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Hermes Lima e Cecília Meireles, culminou na elaboração do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, que diagnosticava uma espécie de desorganização educacional no país e uma prejudicial descontinuidade entre os projetos de desenvolvimento econômico e aqueles voltados para a consolidação de um sistema educacional eficaz e coerente com a realidade nacional. Denunciavam a inconsistência na formação dos professores, que se dava por meio do grau secundário oferecido sem articulação com os graus anteriores e posteriores de ensino, apontavam para a falta de espírito científico e filosófico no país e acusavam a “elite intelectual” de um autodidatismo literário superficial, que nos teria legado um olhar incongruente sobre a economia nacional e o contexto global. Os intelectuais que assinaram o manifesto, compreendiam a educação como serviço essencial de responsabilidade estatal que deveria extirpar qualquer distinção econômica ou racial de acesso aos níveis de ensino e garantir igualdade de ingresso e permanência aos mais variados atores da sociedade. A diversidade cultural, característica do território nacional, deveria ser respeitada através da descentralização da gestão das instituições, assinalados por uma orientação nacional consistente, defendiam o ensino laico e inteiramente gratuito para garantir a ampla inclusão no sistema educacional. Os níveis de formação deveriam estar conectados e a universidade seria a principal responsável por essa integração.

Para os assinantes do manifesto, o ensino primário deveria dar possibilidades cognitivas de preparação para o ensino secundário que precisaria ter uma orientação profissional e humanística ou científica, assumindo um caráter propedêutico para a formação intelectual, ministrado em três anos sob as bases de uma cultura geral de caráter flexível para abranger tanto habilidades técnicas, quanto intelectuais. Obviamente esse projeto pretendeu erradicar as diferenciações baseadas em caráter econômico para proceder em uma distinção fundada nas habilidades e desejos do próprio estudante. Deste modo, as instituições

universitárias seriam responsáveis pela agregação de diferentes funções de ensino: preparação para as profissões liberais, técnicas ou mecânicas, envoltas de núcleos de pesquisa científica e cultural.

Os pioneiros eram vanguardistas na proposição de um sistema de ensino baseado nas universidades modernas, especialmente, na estrutura do regime de ciclos implantados nos Estados Unidos da América (EUA) após a Reforma Flexner, sem, contudo, sucumbir a uma importação acrítica e destoante da realidade nacional, tal como aconteceu com nossas escolas superiores que “reproduziram” o sistema francês, sem adaptá-lo à realidade nacional. Parece ser central para eles a ideia de um paradigma universitário que subsidiasse tanto a formação cultural e identitária da população, quanto o progresso científico e tecnológico necessário para o desenvolvimento econômico e social do país diante de uma economia que cada vez mais globalizada.

Em 1934, na tentativa de reconquistar a hegemonia na política nacional, empresários paulistas<sup>10</sup> se reuniram em torno da criação de uma universidade naquele estado, o que resultou na criação da USP. Orientados pela crença na ciência como instrumento que possibilitaria uma melhor condição dos paulistanos na retomada de prestígio político, a pesquisa científica foi então aclamada como o coração dessa instituição. A organização e consolidação da USP fora pensada com a ajuda de acadêmicos franceses dentre os quais, Fernand Braudel, Roger Bastide e Claude Lévi-Strauss que influenciaram a adoção de um modelo europeu tradicional baseado na cátedra. A criação da USP se deu pela junção de faculdades preexistentes, dentre elas, medicina, direito, odontologia, escola politécnica e a novíssima faculdade de filosofia, ciências e letras.

Para Mendonça (2000) e Santos & Almeida-Filho (2008), a USP foi responsável pela inauguração de um “paradigma de instituição universitária” até então inexistente no país. Entretanto, para esses últimos, ela não é a primeira instituição universitária nacional, pois adota um modelo preexistente em universidades criadas anteriormente: a agregação de faculdades<sup>11</sup>, além de apresentar uma falta de articulação entre as faculdades ou qualquer alteração em seus currículos, o que descaracterizaria a organicidade presente na própria

---

<sup>10</sup> Desde a chegada de Getúlio ao poder São Paulo vinha perdendo prestígio devido ao enfraquecimento da política do café-com-leite, que derivada da política dos governadores, concentrou o poder nacional nas mãos das oligarquias paulista e mineira, a queda crescente nos preços do café, foi também um motivo para o relativo descrédito paulista.

<sup>11</sup> A instituição trazia como novidade as Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras que não aparecem na estrutura de outras instituições.

concepção de universidade organizada a partir de uma forte amarração dos seus aspectos funcionais, institucionais, pedagógicos e científicos.

Não havia preocupação, entre seus idealizadores, com um projeto adequado à realidade nacional, pois a USP lançou mão de dispositivos segregacionistas, como o exame vestibular, apesar do país continuar a conviver com a exclusão da maior parte da sua população passível de acessar esse nível de ensino. Consideramos, portanto, que apesar da instituição se destacar por sua excelência na qualidade, ela contribuiu para o acirramento da desigualdade social persistente no país. Do mesmo modo, sua finalidade não destoava daquelas anunciadas pelas “universidades” criadas desde 1909, ou seja, a profissionalização dos estudantes em área específica.

Para Santos & Almeida-Filho (2008), o primeiro projeto para criação de uma universidade nacional, foi idealizado por Anísio Teixeira que, também em 1934, desenhou a Universidade do Distrito Federal (UDF), a partir dos princípios evidentes no manifesto dos pioneiros e atribuía à instituição a função de formar cidadãos para além de sua atuação profissional. A idéia central do projeto era inaugurar um processo de formação baseado nos estudos humanísticos estruturados através do regime de ciclos, onde o primeiro ciclo corresponderia a uma formação geral, propedêutica, dando suporte para o prosseguimento nos estudos fossem eles voltados para a profissionalização ou para a carreira científico-acadêmica. A UDF deveria assumir a responsabilidade de construção, valorização e popularização da cultura nacional, assim como, do desenvolvimento científico e tecnológico necessários para o avanço econômico e social do país, o que demandaria o desenvolvimento de novas categorias que dessem conta de analisar nossos símbolos e elementos culturais, não sucumbindo, portanto, a elementos, categorias e metodologias estrangeiras, sem, contudo, negá-los. A intenção era, portanto, fortalecer o país para melhor posicionar-se no cenário político-econômico cada vez mais dependente da produção de conhecimento.

A hostilidade do Estado Novo abortou o projeto de Anísio Teixeira, que foi perseguido, exonerado e refugiou-se no interior da Bahia. Getúlio Vargas concedeu ao intelectual pertencente à igreja católica, Alceu Amoroso Lima, o controle da UDF que foi totalmente desmontada (Santos & Almeida-Filho, 2008). Notamos que não há consenso no que diz respeito ao reconhecimento de qual, efetivamente foi a primeira universidade brasileira. Para nosso estudo, compreendemos que a UDF, por ser um projeto original, tem lugar privilegiado nessa discussão que supera a mera questão cronológica. Com o fim do Estado Novo, em 1945, e o processo de redemocratização do país, cresce o número de universidades criadas a partir da agregação de faculdades particulares e estaduais voltadas

para a formação profissionalizante. Esse modelo de universidade perdura até os dias atuais o que faz nossas instituições anacrônicas quando comparadas às universidades do resto do mundo (Mendonça, 2000; Almeida-Filho, 2007).

Após o desmonte do seu projeto inicial, a UDF foi extinta e suas idéias foram retomadas na década de 1960, quando Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e Oscar Niemayer se uniram para criar a Universidade de Brasília (UnB). O primeiro ficou responsável pelas bases da instituição, o segundo por seu modelo pedagógico e o terceiro por sua disposição arquitetônica. Assim é que a UnB<sup>12</sup> é a primeira instituição a romper com os modelos anteriores, pois não foi criada a partir da junção de faculdades superiores isoladas, sua organização estava concentrada em institutos centrais e faculdades que dispunham de cursos-tronco nos quais era possível ter uma formação propedêutica básica, antes de o jovem ingressar em campos mais específicos. O plano orientador da instituição sinalizava para a necessidade de flexibilização de suas bases estruturais e previa sua autonomia institucional e financeira. O projeto inicial da UnB sofreu inúmeras alterações, o ciclo básico foi desmontado e recorreu-se a um modelo de formação profissionalizante tornando-a próxima dos modelos já existentes, num país sacudido, mais uma vez, por um regime autoritário, a partir de 1964.

### **Considerações**

É possível afirmar que a criação de universidades no Brasil é atravessada por três condicionantes: o primeiro, seu caráter demasiadamente elitista que se empenha em manter privilégios em detrimento dos interesses da população em geral, o segundo diz respeito a uma proliferação de instituições privadas como instrumento de ampliação de vagas e o terceiro é sua concepção estritamente profissionalizante e despreocupada com o desenvolvimento da cultura humanística, científica e artística. Estas características renderam às instituições nacionais uma espécie de fosso que as distancia tanto da realidade nacional, fazendo dessas instituições “templos” habitados por uma parcela de privilegiados, quanto das universidades do resto do mundo, devido à opção por um modelo anacrônico que quase já não encontra berço em outros países. Consideramos que seu caráter profissionalizante atuou contra uma concepção do processo educativo como direito coletivo, forjando um imaginário social que compreende a educação superior como privilégio daqueles que tem sua origem em contextos familiares de alguma tradição profissional. Do mesmo modo, sua história não privilegiou pensar a educação como instrumento de autonomia do pensamento nacional, deixando-nos

---

<sup>12</sup> Informações extraídas do site da instituição:<< [http://www.unb.br/sobre/principais\\_capitulos/criacao](http://www.unb.br/sobre/principais_capitulos/criacao)>>

carentes de uma compreensão emancipatória da educação. Por último, não seria exagero avaliar que a raiz desse problema encontra-se no poder e profundidade do pensamento colonial que persiste operando a favor da produção de um sistema excludente e apático diante das necessidades de mudança de sua população, especialmente de sua juventude.

## REFERÊNCIAS

Almeida-filho, N. (2007). *Universidade Nova: Textos críticos e esperançosos*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília; Salvador: EDUFBA.

Aranha, M. L. A. (2006). *História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3ed. São Paulo: Moderna.

Araújo, J. C. S (2013). Universidade brasileira segundo o inquérito de 1928: ensino, pesquisa e extensão. *Revista HISTEDBR*, 51, 373-382.

Araújo, J. C. S (2008). Concepções de universidade e de educação superior no Inquérito de 1926 de Fernando de Azevedo. *Revista Brasileira de História da Educação*, 7 (p. 73-102) Recuperado em 25 de março 2013. em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/97>.

Balandier, G. (1993). A noção de situação colonial. *USP: cadernos de campo*, 3 (p.107-131) Recuperado em 12 de maio de 2014 <http://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/50605/54721>

Cunha, L. A (2011). Ensino superior e universidade no Brasil. In: Lopes, E. M. T. et al. (org.) *500 anos de Educação no Brasil* (p. 151-204). Belo Horizonte: autêntica.

Fávero, M. L. A. (1999). A universidade do Brasil: um itinerário marcado de Lutas. *Revista brasileira de educação*, 10, 16-32. Recuperado em 20 de outubro de 2011 em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n10/n10a03.pdf>.

Mendonça, A. W. A (2000). Universidade no Brasil. *Revista brasileira de educação*, 14, 131-150.

Queiroz, D. M. (2004). *In Mulheres no Ensino Superior no Brasil*.

Quijano, A (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgard Lander (Org.). *A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (p. 117-142). Buenos Aires: CLACSO.

Quijano, A (2007). Colonialidad del poder y clasificación social In: Castro-Gómez & Ramón G. (Comp.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (p.93- 126). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Rossato, R. (2005). *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo: UPF.

Santos, B. S. (1999). A construção multicultural da igualdade e da diferença. *Oficina do CES*, 135, p. 1-61. Recuperado em 15 junho de 2010 em <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>.

Santos, B.S. & Almeida-filho, N. (2008). *In A Universidade no Século XXI: para uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina.

Santos, B.S. (2004). *Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro*. In: Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra.

Teixeira, A. S. (2005). *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: UFRJ.