

Kamilla Ferreira da Silva



Universidade do Estado do Pará
kamilla.silva@uepa.br

Emerson Batista Gomes



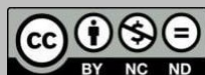
Universidade do Estado do Pará
emersonbg@uepa.br

Submetido em: 30/07/2023

Aceito em: 22/08/2023

Publicado em: 05/09/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15880](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15880)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

REPRESENTAÇÃO DA UNIVERSIDADE E SUAS FUNÇÕES BASILARES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: UMA PESQUISA COLABORATIVA

RESUMO

Este texto tem por objetivo enfatizar marcos históricos que caracterizaram o ensino, a pesquisa e a extensão como funções basilares da universidade. A Fundamentação Teórica está alojada na área de interação entre os estudos sobre representações sociais (RS) e as discussões sobre ensino, pesquisa e extensão na Universidade. A Metodologia é caracterizada como pesquisa-ação colaborativa, em uma interface entre Universidade e escola na formação de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Licenciatura em Matemática. Representações Sociais.

REPRESENTATION OF THE UNIVERSITY AND ITS BASIC FUNCTIONS OF TEACHING, RESEARCH AND EXTENSION: A COLLABORATIVE RESEARCH

ABSTRACT

This text aims to emphasize historical landmarks that characterized teaching, research and extension as basic functions of the university. The Theoretical Foundation is housed in the area of interaction between studies on social representations (RS) and discussions on teaching, research and extension at the University. The Methodology is characterized as collaborative action research, in an interface between University and school in teacher training.

Keywords: Teacher Training. Mathematics Degree. Social Representations.

REPRESENTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y SUS FUNCIONES BÁSICAS DE ENSEÑANZA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN: UNA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA

RESUMEN

Este texto tiene como objetivo enfatizar los hitos históricos que caracterizaron la enseñanza, la investigación y la extensión como funciones básicas de la universidad. La Fundamentación Teórica se encuentra en el área de interacción entre los estudios sobre representaciones sociales (RS) y las discusiones sobre enseñanza, investigación y extensión en la Universidad. La Metodología se caracteriza como investigación-acción colaborativa, en una interfaz entre la Universidad y la escuela en la formación de profesores.

Palabras Clave: Formación de profesores. Licenciatura en Matemáticas. Representaciones sociales.

1 APRESENTAÇÃO

A Universidade é um objeto de pesquisa histórica e socialmente situado. Como instituição social, ela é um reflexo da sociedade e do contexto político do qual faz parte. Por esse motivo, seu conceito é polissêmico e a melhor maneira para apreender sua essência e sua finalidade é conhecendo sua origem, seus projetos em diferentes momentos da história da educação, uma vez que “ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (Chauí, 2001, p. 31).

Reunimos nesse trabalho referenciais como Charle e Verger (1996), Fávero (2006), Rubião (2013) e Maciel (2017), que nos auxiliam na construção da representação da Universidade no decorrer de sua história, bem como dos pressupostos que fundamentaram a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão (EPE), como forma de elaboração, difusão e prática de saberes. Destacamos ainda, os modelos de Universidade que influenciaram a criação da Universidade brasileira, e uma retomada de sua trajetória até o marco histórico da inclusão da tríade EPE na Constituição Federal de 1988.

2 A ORIGEM DA UNIVERSIDADE E SUAS TRANSFORMAÇÕES

Situando na história da Universidade, compreendemos que esta instituição social é considerada um patrimônio medieval e ocidental, pois foi na Europa, no século XIII a primeira vez que foi usada essa terminologia. Antes desse período, já havia outras modalidades de ensino superior, a exemplo: o ensino grego, regido pelos Sofistas, um modelo de professores itinerantes, que “ensinavam as ciências e as artes, com finalidades práticas, principalmente a eloquência” (Piletti; Piletti, 1996, p. 31) e o modelo romano, que possuía a educação terciária, uma espécie de ensino superior baseado na retórica, mas nada que pudesse ser indicado como Universidade.

Por certo, assim como afirmado por Charle e Verger (1996, p. 7), “a partir do invento da escrita, muitas civilizações, antigas ou exteriores à Europa ocidental, criaram sob uma forma e outra, um ensino superior”, no entanto, a Universidade realça por sua característica de unificar corporações de professores e estudantes e consolidar um desenvolvimento intelectual.

No contexto social da criação da Universidade Medieval, a igreja é quem estava à frente da educação dos povos europeus e sob sua liderança, havia como instituição de

ensino as Escolas das Catedrais voltadas para o clero das igrejas e os Mosteiros localizados em lugares afastados, voltados para a educação de monges. A educação nesse período pautava-se somente no ensino das Artes Liberais e da Sagrada Escritura. Mas esse modelo exclusivo não estava mais comportando as demandas da sociedade, que desde o século XII já vinha passando por transformações.

Rubião (2013) pontua algumas dessas transformações socioeconômicas, as quais situam o contexto em que se deu a criação da Universidade, sendo estas:

a) O movimento das Cruzadas, que eram expedições de caráter político, econômico e religioso, que aqueceu o comércio com o aumento das rotas comerciais entre países;

b) O desenvolvimento das cidades e o surgimento de uma nova classe social, a burguesia. Essa nova classe social, demandou uma nova organização social, um novo ordenamento jurídico e estimulou o interesse pelo o ensino;

c) O aumento por demandas de saberes escolares, possibilitando também aos que não tinham ligações com a igreja acesso ao conhecimento, uma vez que, as pessoas precisavam saber ler e escrever para a prática do comércio;

d) Tradução de textos da antiguidade, antes considerada pagã pelos ensinamentos da igreja, mas que com o movimento das cruzadas e o desenvolvimento do comércio, houve troca de ideias e comunicação entre nações diferentes e um despertar para literatura antiga, que estimulou a criação de escolas de tradutores e permitiu o conhecimento de obras gregas como as de Aristóteles, Platão e Euclides.

Além destes, Charles e Verger (1996, p. 20) acrescentam outro fator social nessa relação, sendo “uma tomada de consciência mais aguda das necessidades “profissionais” do ensino”, uma vez que, com o aumento da procura do ensino e o aumento do número de mestres, aumentou-se o número de escolas particulares e independentes, em que cada um ensinava por conta própria, a seu modo, àqueles que aceitassem pagar pelas instruções escolares.

Rubião (2013) afirma que, a partir dessas transformações, o surgimento da Universidade foi obra da casualidade, criada espontaneamente a partir das demandas que foram surgindo, pois, segundo ele, nessa época qualquer agrupamento, associação ou corporação, recebia o nome de *universitas*. Assim, existia a *universitas* de comerciantes, *universitas* de artesãos, *universitas* de professores e *universitas* de alunos, logo, corporações de professores e corporações de alunos.

Essas corporações eram então associações de pessoas que tinham a mesma ocupação e se uniam para proteger seus direitos e buscar benefícios. E a Universidade

foi, então, uma *universitas* de estudantes e professores, os quais formavam uma corporação para o desenvolvimento do trabalho intelectual e na proteção de seus direitos.

De acordo Rubião (2013), na cidade italiana de Bolonha, foi a primeira *universitas* que utilizou o termo universidade e surgiu a partir da corporação de estudantes que se organizaram para se “proteger das cobranças da população local, regar seus conflitos internos, assinar contrato com os professores e determinar eles mesmos, os ensinamentos de quem tivessem necessidades” (Charles; Verger, 1996, p. 17). Essa universidade se especializou no ensino de Direito e foi considerada uma exceção daquela época, por não ser implantada por iniciativa de poderes eclesiásticos.

Outra universidade pioneira foi a de Paris, criada no ano de 1211, por meio da corporação de estudantes e professores. Diferentemente do contexto da criação da Universidade de Bolonha, a educação em Paris, nessa época, era regida pela igreja. Para lecionar, o professor precisava de *licencia* docente, que era uma autorização concedida pela igreja, porém, passou a dificultar essa liberação por se sentirem ameaçados pelos novos conhecimentos que julgavam profanos, com receio de influenciar a educação daquele tempo.

Em função dessa resistência, houve uma reação dos professores contra o monopólio da igreja quando passaram a lutar por maior autonomia. Contudo, em meio a um clima de tensão na luta por seus direitos, a igreja propôs uma negociação em que os professores e estudantes acabaram cedendo às propostas da igreja, que concedia isenção da jurisdição ordinária do rei, que eram privilégios de segurança e facilidades materiais em troca de integralizarem a jurisdição eclesiástica, ou seja, pertencerem ao clero. Assim, a Universidade de Paris, em 1231, recebeu seu primeiro estatuto, seu Ato fundador, com a bula emitida pelo Papa Gregório IX que regulamentava as atividades desenvolvidas nesta corporação.

Antes de 1250, outras universidades de menor porte foram fundadas, a exemplo da Universidade de Parma, criada em 1100, a Universidade de Oxford, criada em 1130, a Universidade de Pádua, criada em 1222, a Universidade de Nápoles, criada em 1224, e a Universidade de Toulouse, criada em 1229, ficando, assim, conhecida como a Primeira Geração de Universidades Medievais.

Nessas Universidades, o Ensino era conduzido a partir de textos bases, nominados como “autoridades” em que todo o conhecimento deveria basear-se (Charles; Verger, 1996). As aulas ocorriam de forma oral, caracterizada como dialética, que, fundamentada nos princípios da escolástica, eram organizadas em duas etapas: o *lectio* que era a preleção, a aula introdutória, desenvolvida geralmente pela leitura das autoridades, e o

disputatio, que era o debate universitário entre estudantes-estudantes e professor-estudante baseado nos textos estudados.

Por suas características de instrução formativa, percebe-se nas Universidades Medievais a proeminência na reprodução do Ensino. Nas literaturas aqui estudadas, não encontramos evidências de preocupação com a elaboração de novos saberes. Como ressaltado por Charle e Verger (1996, p. 29), na universidade desse tempo “a imensa maioria dos mestres e dos estudantes limitava-se a reproduzir um saber cristalizado sem procurar enriquecê-lo ou inová-lo”. E como instituição social, Sousa (2010) identifica que as Universidades medievais tinham como função básica socializar os saberes reproduzidos em seu contexto como forma de prestação de serviço à sociedade e, por esse motivo, entende que essa socialização de saberes era a concepção de Extensão nesse período.

Outra observação é que estas, gozavam de muita influência social a ponto de se beneficiarem com privilégios da monarquia e da igreja, que as apoiavam porque precisavam de intelectuais como aliadas, assim:

No início do século XIII, o papa e os príncipes encaravam essas instituições como importantes pontos de apoio político e cultural. Em função disso, editaram leis e bulas com o objetivo de instituí-las, protegê-las e nelas intervir, tanto no ensino como nas relações entre estudantes e mestres e entre estes e a comunidade (Oliveira, 2007, p. 8).

Contudo, no final da Idade Média, na transição para a Idade Moderna, a sociedade passou novamente por transformações e a Universidade, representada somente como instrumento para formar pessoas sob os interesses da corte e da igreja, não conseguiu acompanhar as demandas dessa nova sociedade. Assim, ela foi perdendo prestígio e abrindo espaço para a instalação de outras instituições de ensino e, posteriormente, a abertura da Universidade Moderna.

Alguns acontecimentos marcaram a transição da Idade Média para a Idade Moderna, os quais precisam aqui serem situados para entendermos o nascimento da universidade moderna, sendo, o movimento cultural e artístico conhecido como Renascimento que iniciou-se na Itália e depois expandiu-se para toda a Europa, e consistia em restaurar o pensamento da Idade Clássica sobre a vida, sobre as emoções e sobre a natureza; o pensamento Humanista, em que houve uma valorização da figura do homem com uma oposição entre o teocentrismo e o antropocentrismo, colocando o homem no centro das realizações do universo; o Racionalismo que coloca a razão, inata do homem, como fonte de todo conhecimento e a Reforma Protestante com a fixação das 95 teses do monge e professor universitário Martinho Lutero, que criticava condutas do

catolicismo e colocava em discussão o domínio da igreja católica e do papa. Com a reforma, houve uma mudança de mentalidade e “ao descentralizar ainda mais o poder, com relação à Igreja, e ao valorizar o indivíduo, com o uso da razão, ela possibilitou uma série de novas experiências – no campo da educação, das ciências, da economia, da política” (Rubião, 2013, p.62-64).

A despeito desse período ser marcado pela decadência do modelo das Universidades Medievais, ele deixou uma herança para o futuro do novo modelo de universidade, a Revolução Científica, que mudou a forma de enxergar o mundo. Dessa forma, a ciência, e não mais a religião, era vista como fonte de conhecimento.

Assim, enquanto a sociedade, a economia e a política caminhavam para os pensamentos do humanismo e do racionalismo, a universidade medieval ainda permanecia sob os auspícios da igreja e da monarquia, ficando à margem das aspirações da sociedade. E, enquanto elas ainda eram pautadas com foco no Ensino, outros estabelecimentos foram surgindo. Instituições, que além de trabalhar a socialização de saberes, também trabalhavam a prática da pesquisa como por exemplo, os colégios, academias e sociedades eruditas (Charle; Verger, 1996).

A exemplo disso, Rubião (2013) destaca Leonardo da Vinci (1452 – 1519), personalidade marcante de seu tempo sem nunca ter frequentado uma universidade. Teixeira (1968) apresenta outro exemplo, Isaac Newton (1643 – 1727), que frequentou ocasionalmente a universidade, mas não foi em seu contexto que realizou seus principais trabalhos, mostrando assim, como ela ficou à margem das aspirações de seu tempo.

Contudo, foi com a Revolução Francesa que, de fato, findou-se a era das Universidades Medievais. A revolução denota a vitória da burguesia contra os privilégios da nobreza e do clero, extinguindo a monarquia e separando a igreja do Estado. Como a Universidade era muito interligada à igreja, foi decidido fechar a instituição por um período, até passar por uma reforma que transformaria a Universidade em geral. Para Rubião (2013, p.71), “o fechamento da Universidade de Paris, ilustrou a vontade de modificar essa antiga instituição”, abrindo espaço para um movimento de modernização da Universidade. A partir dos estudos empreendidos sobre a história da Universidade, destacamos alguns modelos e movimentos de Universidades que influenciaram a criação e a história da universidade brasileira como a Universidade da França, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, bem como o Movimento de Córdoba, na Argentina:

A Universidade da França e seu Modelo Napoleônico marcaram por ser “profissional, sem reflexão, sem autonomia política” (Maciel, 2017, p. 60). Para alguns historiadores como Rubião (2013), esse modelo, mesmo situado na era moderna,

representou um retrocesso por não estimular a autonomia e emancipação do homem pelo conhecimento, valores que vinham em ascensão desde o Renascimento. Entretanto, esse modelo influenciou a criação de diversas universidades, a exemplo universidade brasileira, sendo referencial de instituição pragmática, instrumentalizada a serviço do estado, com ensino profissionalizante e dissociado da pesquisa;

A Universidade da Alemanha e seu Modelo Humboldtiano buscaram atender a demanda da sociedade no esforço de superar o atraso em relação a outras nações pioneiras da Revolução Industrial e, por isso, optou por um modelo de Universidade autônoma, em que os professores e pesquisadores poderiam exercer suas atividades de forma independente do Estado, além de unificar o ensino com a pesquisa na mesma instituição. Esse modelo contribuiu de forma significativa à concepção de universidade que associa o ensino à pesquisa, à produção e a difusão do saber de forma simultânea, e na liberdade acadêmica em relação às críticas e criatividade intelectual;

A Universidade Inglesa e o Modelo Elitista destacaram-se por exibir uma variedade de propostas de ensino superior, como, por exemplo, as de Oxford e a de Cambridge, consideradas como alto padrão de universidades, com perfil aristocrático, para educar os filhos da nobreza e outros modelos considerados mais modestos, as chamadas universidades utilitárias, com padrões menos onerosos para atender estudantes da classe média. Esse último modelo de ensino universitário era formado pela aliança Universidade-Governo-Indústria e, a formação técnica subsidiada por essa aliança é considerada para alguns autores, como Sousa (2010) e Maciel (2017), o surgimento da Extensão institucionalizada, caracterizada pelos cursos de educação continuada;

A Universidade dos Estados Unidos ficou conhecida como o Modelo Democrático, pois destacou-se pelo ensino superior em massa através de seus múltiplos formatos de ensino, da democratização da universidade com as prerrogativas para ingresso de negros e mulheres no ensino superior e na ideia da universidade como centro de progresso da nação;

O movimento de Córdoba, que deixou como legado o protagonismo da categoria estudantil na reforma universitária. Esse movimento serviu de referência para a institucionalização da Extensão em algumas Universidade em outras nações. A partir desse movimento, a Universidade de Córdoba, na Argentina, destacou-se pela atenção aos problemas sociais, na busca de transformação da sociedade, inaugurando um novo modelo universitário embasado no tripé popularização - responsabilidade social - democratização.

Verifica-se que o projeto inicial da universidade foi promover a formação acadêmica por meio do Ensino. Além disso, a preocupação com a Pesquisa e com questões sociais, que inclina a Universidade à prática da Extensão, se deram a partir de aspirações da sociedade. Esses modelos, direta ou indiretamente, apresentaram pressupostos para a construção da universidade brasileira que, desde sua origem, adotou um modelo eurocêntrico para sua constituição, conforme apresentação a seguir.

2.1 História da Universidade no Brasil

A história da Universidade brasileira é recente. Somos uma nação com pouco mais de 100 anos de oferta de ensino denominado universitário. Temos uma história marcada por resistência à ideia de Universidade, porquanto enquanto outras colônias espanholas desde o princípio da colonização fundaram universidades, a exemplo de “Republica Dominicana, 1538; Peru, 1551; México, 1551; etc.” (Rubião, 2013, p. 140), no Brasil, não houve nenhuma iniciativa de implantação em todo o período colonial. Nesse tempo, os brasileiros com maiores recursos buscavam as universidades europeias, sobretudo a Universidade de Coimbra, para cursar o ensino superior.

No Brasil, a oferta do primeiro modelo de ensino superior se deu somente em 1808, com a vinda Família Real, quando implantaram a Academia da Marinha e, após dois anos a Academia Militar, com o intuito de atender os filhos da nobreza que estavam impedidos de adentrar em Portugal em razão do bloqueio da esquadra Napoleônica e pela necessidade de aparelhar o Estado para suprir as demandas da coroa, formando profissionais na área de medicina e engenharia.

O período monárquico também foi marcado pela resistência à ideia de universidade. Segundo Teixeira (1968), nada menos de 42 projetos foram negados nesse período, com a alegação de considerar Universidade uma instituição medieval e, portanto, obsoleta. Para os dirigentes nesse período, o Brasil, por ser um país novo, o ‘velho modelo’ não poderia ser restabelecido.

Perspectivas de mudança surgiram somente no período republicano, quando foram criadas as primeiras escolas superiores particulares que deram margens para que, em 1920, houvesse a primeira tentativa de criação da universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), dada a partir da junção da Escola Politécnica, Faculdade de Medicina e Faculdade de Direito. Quando afirmamos “tentativa”, é pelo fato das escolas e faculdades pertencerem a mesma instituição. Contudo, permanecerem atuando de forma isolada, sem integração entre elas, existindo somente, no ato legal de criação. Assim

como Rubião (2013) ressalta, não havia nessa instituição universitária, o espírito de ciência, ou seja, a troca de saberes entre as áreas de conhecimento, que contribuíssem para o progresso do saber. No entanto, "esta universidade, pois, criada no Brasil em 1920, é o primeiro arremêdo de universidade que o País tem. Nós estávamos presos à tradição do ensino superior profissional utilitário, destinado a habilitar para o exercício de uma profissão" (Teixeira, 1968, p. 3).

Debruçando-nos sobre essa fase inicial da história da universidade brasileira, percebemos características do paradigma de ensino superior napoleônico, que detinha o foco de formação profissionalizante e utilitarista, com vistas a aparelhar o estado e manutenção de serviços úteis. Sob esse paradigma, ressaltamos duas alienações levantadas por Teixeira (1968, p. 4): a de reproduzir por meio do ensino conhecimento gerados no passado e sobre o passado, e sobretudo na perspectiva eurocêntrica, ou seja, "a classe culta brasileira refletia mais a Europa e o passado do que o próprio Brasil: estávamos muito mais inseridos na verdadeira cultura ocidental e até na antiga - latina e grega - do que em nossa própria cultura". Não havia, até o momento, uma formação fundamentada em novos conhecimentos produzidos pela pesquisa, advindas das demandas que a sociedade apresentava.

A década de 1930 é um período importante para a história da Universidade no Brasil. No governo provisório de Getúlio Vargas, é criado o Ministério da Saúde e Educação, tendo Francisco Campos como primeiro ministro, o qual elabora primeiro marco estrutural universitário por meio do Estatuto das Universidades Brasileiras – Decreto nº 19.851/31, e, ainda que permitia a criação de instituições privadas e isoladas, estipulava que o ensino superior seria ministrado preferencialmente em universidades, e já trazia indícios de incluir a pesquisa como uma de suas finalidades (Brasil, 1931).

Importante destacar ainda que nesse Estatuto foi a primeira vez que se institucionalizou a função de Extensão na Universidade, representada nesse ato como cursos e conferências de aperfeiçoamento individual e coletivo "destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica" (Brasil, 1931, Art. 35º).

Outro marco importante nessa década foi o Manifesto dos Pioneiros de 1932, que defendia uma educação geral inovadora e a criação de Universidade com tríplice função sendo: elaborar ou criar ciência pela investigação, difundir conhecimento pelas ciências já produzidas e popularizar o conhecimento pelas instituições de extensão universitária. Esse manifesto foi uma contundente crítica ao modelo de instituição de ensino superior no Brasil, que, naquele contexto, priorizava a formação de profissionais liberais como engenharia, medicina e direito, organizadas somente com a função docente, ou seja,

fundamentada somente no Ensino. Nesse documento, os intelectuais eram enfáticos ao afirmar que cabe à Universidade criar e difundir novos conhecimentos, a partir de estudos científicos com vistas às soluções dos problemas brasileiros.

Nessa perspectiva, houveram duas iniciativas que expressaram um avanço na tentativa de contemplar os anseios de implantação da moderna Universidade no país, sendo a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, sob a direção de Fernando de Azevedo e outra no Rio de Janeiro, no ano de 1935, a então capital federal do Brasil, nominada como Universidade do Distrito Federal (UDF), sob a direção de Anísio Teixeira. Compreendemos que, mesmo com os desafios sociais e políticos sempre recorrentes em nossa história, o paradigma de universidade que forma profissionais e produz novos conhecimentos por meio da pesquisa, começou nessas duas iniciativas.

A criação da UDF teve influência de Anísio Teixeira que, por sua vez, teve forte influência de John Dewey (1859 – 1952), em suas experiências profissionais nos Estados Unidos, em que defendia a aprendizagem por meio da experiência prática. Com uma visão inovadora sobre a universidade, Teixeira defendia a prática da pesquisa e a produção de saberes científicos. Na inauguração da UDF, proferiu em discurso a ideia que tinha de universidade que vai além de uma simples instituição que transfere informações a partir de conhecimento já formulado, conforme vejamos:

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades (Teixeira *apud* Fávero, 2006, p. 25).

Sua ideia de universidade era inovadora e, portanto, ameaçadora ao governo autoritário, que se iniciava com o Estado Novo. Por esse motivo, essa moderna Universidade teve vida curta e, em 1939, passou a ser designada como Universidade do Brasil (UB), uma instituição em que o governo exercia tutela sobre o ensino e formulava um padrão nacional de educação superior (Mendonça, 2000). Essa percepção de intenção de controle sobre o ensino é muito evidente, quando se analisa a Lei nº 452/37 que instituiu a UB, em suas disposições gerais, a qual determinava que a escolha dos dirigentes da universidade ficaria a critério do Presidente da República. Estes deveriam fiscalizar as atividades nos estabelecimentos de ensino, os professores e estudantes não poderiam assumir atitudes de caráter político-partidário. O paradigma de universidade que tendenciou, por um breve momento, ao modelo humboldtiano como universidade de ensino e pesquisa, tangenciou-se novamente à visão instrumentalista do modelo napoleônico, como universidade do estado.

Com o fim do Estado Novo (1937-1945) e o início do período de redemocratização do país, a Universidade iniciou uma nova fase em sua história. A partir das leituras sobre a Universidade brasileira, pontuamos algumas características chaves do período compreendido entre as décadas de 1940 a 1960, tais como: o combate ao caráter universitário elitista, descentralização e expansão das universidades, aumento da quantidade de estudantes universitários e mobilização de movimentos estudantis.

Conforme Martins (2002, p. 5), o caráter elitista “é refletido no atendimento de parcela mínima da população, sobretudo dos estratos mais privilegiados”. É como se a universidade formasse a elite intelectual para gerenciar o país e o ensino profissionalizante para os serviços da sociedade trabalhista, típico o modelo elitista da universidade da Inglaterra explicitado na subseção anterior.

Sobre a expansão, Cunha (2007) explica que, motivada pela deterioração orçamentária, pela reivindicação estudantil da gratuidade do ensino e pela reivindicação de professores e funcionários pelos mesmos privilégios de servidores federais, resultou na federalização de várias instituições estaduais, municipais e particulares criadas na década de 1930 por meio da Lei nº 1.254/50, e difundiu-se a ideia de que cada entidade federativa tinha o direito de implantar ao menos uma universidade federal. Aumentou-se a oferta, logo, aumentou-se a quantidade de estudantes matriculados e conseqüentemente a mobilização destes em movimentos representativos.

Desde o início dos anos 1960, o movimento estudantil, representado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), realizou diversos seminários e encabeçaram uma luta pela reforma da Universidade em que apontavam as seguintes diretrizes:

Democratização da educação em todos os níveis; a abertura da universidade ao povo, através da extensão universitária e dos serviços comunitários; a articulação com os órgãos governamentais; especialmente no interior: a colocação da universidade a serviço das classes desvalidas, prestando-lhes assistências e serviços (Mendonça, 2000, p. 145)

Esses movimentos tiveram participação na modernização da universidade brasileira, tanto que, como enfatizado por Fávero (2006), fica difícil falar de transformações sem levar em conta a participação da representação estudantil. Assim como aconteceu na Argentina, com o Movimento de Córdoba, a mobilização dos estudantes aqui no Brasil teve um reconhecimento institucional. O primeiro seminário realizado por esse movimento, no estado da Bahia em 1961, teve como produto uma Declaração que já trazia um projeto de reforma universitária como proposta de uma universidade mais democrática e integrada com a sociedade.

Conforme Sousa (2010), o movimento expressivo da classe estudantil, mostrava como o corpo discente concebia o compromisso da Universidade com a Sociedade por meio da extensão universitária. Assim, “o Movimento Estudantil deixava claro que sua missão era colocar a escola à serviço do povo, fazendo com que cumprisse também essa parte de sua função social, além do que já era comum no ensino e na pesquisa” (Sousa, 2010, p. 39).

O posicionamento do movimento estudantil foi organizado e estruturado, e, mesmo passando por um período de repressão e tentativa de desarticulação com a ditadura de 1964, fortaleceu-se e integrou-se às reivindicações das reformas de bases, o que culminou com um Grupo de Trabalho (GT) instituído pelo Ministério da Educação e Planejamento, para estudar a reforma universitária. A relevância da manifestação da classe estudantil foi enfatizada no relatório GT, o qual dizia que “o movimento estudantil, quaisquer que sejam os elementos ideológicos e políticos nele implicados, teve o mérito de propiciar uma tomada de consciência nacional do problema e o despertar enérgico do senso de responsabilidade coletiva” (GT, 1968 *apud* Fávero, 2006, p. 32).

As reivindicações da classe estudantil e de toda a classe média brasileira, repercutiu na implementação da Reforma do Ensino Superior instituída pela Lei nº 5.540/68, em que tivemos, pela primeira vez na legislação educacional, a organização da Universidade pela indissociabilidade do Ensino e Pesquisa, e a prática da Extensão como uma de suas funções. Contudo, ao analisar essa reforma, ressaltamos algumas considerações importantes a saber: determina que o ensino superior deveria ser ministrado preferencialmente em universidade, contudo, possibilitava a implantação de estabelecimentos isolados, ou seja, uma dualidade de sistema de ensino superior; estabelecia o ensino indissociável da pesquisa, mas não estabelecia condições para realizá-la, como se essa prática ficasse a critério do professor; a extensão era considerada como serviços assistencialista às comunidades, sem atenuar a intenção formativa nessas práticas extensionistas.

Todavia, na década de 1970, pressionado pela demanda por vagas de ensino superior e pelo alto custo de indissociar o ensino da pesquisa, conforme instituído na legislação vigente, o governo viabilizou, por meio de decretos, a criação de instituições não universitárias, ou seja, instituições que não são legalmente obrigadas a realizar o ensino juntamente com a pesquisa. Foi nesse período que houve uma expansão do ensino superior principalmente com aberturas de instituições privadas (Maciel, 2017).

Até nesse momento da história da universidade brasileira, não é identificada a designação da Universidade como instituição social com finalidade de ensino-pesquisa-

extensão de forma indissociável. Entretanto, uma nova fase para universidade brasileira iniciou-se no período de 1970 ao início da década de 1980, quando, no Brasil, começava um processo de redemocratização e, com isso, uma maior liberdade de manifestação e posicionamento populacional. A sociedade brasileira reivindicava um novo Estado de Direito por meios de eleições diretas e uma nova constituição.

Esse momento histórico é importante, pois, nesse contexto, duas entidades foram estabelecidas que contribuíram de forma direta para a constitucionalização da tríade EPE, sendo a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) criada em 1981 e transformada em Sindicato Nacional em 1988, sob a denominação de Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior / Sindicato Nacional (ANDES-SN) e o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), criado em 1987.

As ideias de Extensão apresentadas até o momento nessa trajetória da universidade brasileira estavam ligadas à ideia de cursos de aperfeiçoamento e a ideia de assistencialismo como extensão dos serviços básicos do estado à sociedade. Entretanto, segundo Gonçalves (2016), a criação da FORPROEX foi importante caminho para pressão política junto ao Ministério da Educação e Cultura na conceituação da Extensão como processo formativo articulado ao ensino e à pesquisa, e um caminho que viabilizou uma relação transformadora entre Universidade e sociedade.

Sobre as contribuições da categoria docente, Maciel (2017) realizou uma consistente análise referente a trajetória do movimento docente do ensino superior, ANDES-SN, e sua sistematização em termos de proposta de universidade que tinha como princípio básico de qualidade a tríade EPE como suas funções primordiais. Essa proposta serviu como referência para a inclusão dessa tríade em nossa carta magna de 1988. A partir desse estudo, posso elencar algumas de suas contribuições para a reestruturação da universidade, sendo: coordenou discussões com os professores de diversos lugares do país por meio de simpósios, congressos e assembleias para um diagnóstico da política do ensino superior do decorrer da história do Brasil, e pautados nessa análise conjunta, emergiu a proposta de reestruturação que foi bandeira de luta com vista ao ensino superior de qualidade, pública e gratuita. Sobre a qualidade da universidade a proposta apresentava que:

a qualidade do ensino não pode ser pretendida abstratamente, sem dar condições materiais à universidade. O ensino superior de boa qualidade está ligado indissolavelmente à pesquisa, à atividade crítica e criativa. Não cabe ao professor apenas reproduzir conhecimento estático e morto. Cabe a ele estudar, elaborar seu conhecimento de forma dinâmica e viva, atualizar-se e (...) participar

democraticamente do trabalho coletivo com seus colegas e alunos (ANDES, p.12, *apud*, Maciel, 2017, p. 120).

Em outros momentos na proposta, é reiterada a ideia de qualidade universitária, associando as três funções de forma interligada: “integração efetiva de ensino, pesquisa e extensão no contexto de um projeto pedagógico educacional global formulado pela comunidade universitária e vinculado às reais condições e necessidades da sociedade (ANDES, p.14, *apud*, Maciel, 2017, p. 120).

Assim, na Constituição Federal de 1988 consagra então a tríade EPE como um modelo ideal para o padrão de qualidade do ensino superior em seu Art. nº 207 em que preceitua “As Universidades gozam de autonomia didática-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa desenvolvida sob abordagem qualitativa, dispondo de uma intervenção investigativa nos moldes da pesquisa-ação colaborativa desenvolvida com a colaboração de oito estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da UEPA – Campus de Conceição do Araguaia, com propostas de práticas formativas que contemplou vivências e experiências de ensino, de pesquisa e de extensão na interface Universidade e Escola, em que os estudantes participaram de todo o processo investigativo, desde o planejamento das ações até o relato final dessas experiências. Dessa forma, enquanto pesquisadores, imergimos no universo dos estudantes e realizamos colaborativamente uma pesquisa com eles e não sobre eles (Fiorentini, 2019). O objetivo foi, além de buscar resposta para o problema da pesquisa, também contribuir com o processo de formação inicial dos futuros professores de matemática a partir de uma reflexão sobre suas próprias práticas formativas.

Para consolidar o perfil do grupo como colaborativo, tivemos como referência o Grupo Colaborativo de Educação Matemática e Educação Afro-Brasileira (GCEM- EAB) da UEPA, Campus X - Igarapé-Açu, e em conjunto com este grupo realizamos encontros em ambiente virtual aos sábados por um período de quatro meses, compreendido entre 24 de abril a 21 de agosto de 2021, em que foram contempladas atividades de seminários temáticos, elaboração de material de ensino, reflexão conjunta sobre esse material, implementação do material em escolas de educação básica, avaliação conjunta da

experiência em sala de aula, elaboração de artigo no modelo de relato de experiência e elaboração de um texto narrativo sobre as aprendizagens mobilizadas na dinâmica do grupo.

Utilizamos ainda outros instrumentos complementares de coleta de informações como dinâmica de Evocação Livre de Palavras (ELP), Entrevista e Produção Textual de Documentação Pessoal, que tornaram objetos de análise para responder a seguinte questão: Em que termos as vivências e experiências da formação inicial do futuro professor de matemática repercutem em suas representações sociais sobre a tríade EPE?

Para efeito de análise qualitativa dos dados coletados, utilizamos os princípios e procedimentos da Análise Textual Discursiva descritas por Moraes (2003), fragmentando os elementos coletados em unidades de sentido a priori. De acordo com Moraes (2003, p. 195), “quando se conhecem de antemão os grandes temas da análise, as categorias a priori, basta separar as unidades de acordo com esses temas ou categorias”. Dessa forma, para definição das unidades de sentido, utilizamos como referência o estudo seminal de Moscovici (1978), que trabalha temas ligados ao conteúdo da RS, bem como ao seu processo de elaboração. Para categorização utilizamos o método dedutivo, o qual implica em “construir categorias antes mesmo de examinar o corpus de textos. As categorias são deduzidas das teorias que servem de fundamento para a pesquisa” (Moraes, 2003, p. 197). Logo, estabelecemos relações entre as unidades definidas na unitarização e reunimos em duas categorias os elementos com significação aproximados, definidos pelo Conteúdo da RS – informação, atitude e campo de representação e pelo processo de Elaboração da RS – ancoragem e objetivação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme Moscovici (1978), toda representação é composta por elementos de informação, atitude e campo de representação/imagem e elaborada a partir dos mecanismos de ancoragem e objetivação. Nesta seção, apresentamos o Campo de Representação da tríade EPE para os estudantes do curso de LM do Campus VII da UEPA, que de forma geral comporta outras duas dimensões, a Informação e a Atitude, porque, quando falamos de RS, partimos da premissa que o objeto social, o qual é representado, está contido em um contexto ativo, mas que só existe para o sujeito e para

a coletividade a partir dos meios que permitem conhecê-lo, ou seja, a partir da informação que se tem sobre o objeto, mas que a representação que elaboramos depende da tomada de posição em face a este objeto, pois “uma pessoa se informa e se representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada” (Moscovici, 1978, p. 74). Assim, a partir do conhecimento que se tem sobre o objeto, bem como o posicionamento frente a esse objeto, é possível determinar o campo de comunicação, valores e ideias entre o grupo.

Para definir o campo de representação, Moscovici remeteu-se a ideia de imagem, que pode ser um conjunto de opiniões, figura, símbolo e/ou modelo elaborado interiormente a partir do que é dado do exterior, “concebida como reflexo interno de uma realidade externa” (1978, p. 47). Entretanto, só existe um campo representacional se houver elementos organizados hierarquicamente, como por exemplo, juízos, afirmações e figuras.

Com esse entendimento, foi possível compreender, a partir das asserções manifestadas pelos estudantes nas atividades colaborativas e nos demais instrumentos de coleta de informações, que o campo de representação sobre a tríade EPE gravita em torno:

1º - Do Ensino como processo unilateral do professor como transmissor de saberes já constituídos. Essa imagem ficou mais nítida quando comparamos o entendimento que os estudantes possuíam sobre Ensino dado como troca, transmissão e transferência de conhecimento e as respostas apresentadas sobre o termo “Professor de Matemática” na dinâmica da ELP, tais como:

- Aquele que passa os conteúdos matemáticos importantes para a vida em sociedade. (E3, ELP);
- Professor que ensina técnicas, capazes de provocar o pensamento humano a refletir sobre a realidade social. (E4, ELP);
- Professor que ensina os conhecimentos construídos pela humanidade para sua própria sobrevivência, como contar, medir, calcular. (E5, ELP);
- Professor de matemática é aquele que deverá repassar e ensinar informações para adquirir o pensamento matemático e a utilização em sua vida (E7, ELP).

Pelo prisma da historicidade sobre a Universidade, percebemos que as ideias apresentadas nos remetem à figura do ensino napoleônico, do modelo universitário da França, no início da Era Moderna, em que a maneira como se processava a relação professor-estudante-conhecimento era eminentemente centrado no professor repassador com vistas a um ensino profissionalizante (Anastasiou, 2001), um modelo de formação utilitarista, de conservação de saberes existentes.

2º - Da Pesquisa como mecanismo de resolução de problemas, produção científica e produção de conhecimento, mas que ocorre geralmente no final do curso com a elaboração do TCC. Essa imagem representacional da pesquisa conota a ideia da Universidade que forma o profissional a partir de problemas emergentes da sociedade e, na busca de soluções, o novo conhecimento é elaborado. Vimos que essa perspectiva de formação se iniciou no Brasil a partir da década de 1930, influenciado pelas ideias do modelo universitário humboldtiano “que dá destaque à produção do conhecimento e ao processo de pesquisa” (Anastasiou, 2001, p. 25). Conforme esse modelo, o estudante é visto como o protagonista no processo de elaboração própria, permitindo ir além da formação limitada ao Ensino em sala de aula.

3º - Da Extensão, sendo uma resposta à responsabilidade social da Universidade. A imagem que se tem nessa perspectiva é como se a universidade tivesse um voto de devolver para a sociedade os conhecimentos produzidos no seu ambiente interno, o que não deixa de ser legítimo, mas incompleto. Vimos que essa atenção da universidade para com os problemas sociais é uma herança que recebemos pelo movimento de Córdoba, na Argentina, que inspirou o movimento estudantil no Brasil e que refletiu na legislação que regia as universidades antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, como pode ser visto no esclarecimento a seguir:

Durante muito tempo a extensão universitária padeceu de uma missão muito associada, primeiro, à caridade, depois, ao assistencialismo e à prestação de serviços. Ainda foi prejudicada por uma visão elitista e difusionista (que ainda está muito presente nos dias atuais) que entende ser o conhecimento produzido pela pesquisa para depois ser posto a serviço da comunidade pela extensão. A partir dos anos de 1980, no entanto, fruto do processo de redemocratização dos Estados e ampliação dos direitos humanos e fundamentais, essa percepção de extensão vem sendo mudada na perspectiva de uma extensão universitária cidadã, interativa e colaborativa, vista como lócus privilegiado de relação universidade-sociedade, onde a extensão é mais do que uma função universitária, é uma forma participativa de se fazer a pesquisa e o ensino universitários articulados com a sociedade (Rocha, 2015, p.15).

Assim, vemos a Extensão como um elo entre o Ensino e a Pesquisa que, por conseguinte, torna-se um elo entre o saber científico, elaborado no universo acadêmico, e o saber popular, elaborado pela sociedade. Entretanto, acima de tudo, vemos como uma prática formativa, pois gera aprendizagem para ambos os universos.

Acreditamos que essa metanálise apresentada sobre o conteúdo da representação social sobre a tríade EPE dos estudantes do curso modular de LM da UEPA, traduziu a modalidade de pensamento dos estudantes sob seu aspecto constituído como produto por meio dos seus elementos de informação, atitude e campo de representação.

5 CONCLUSÃO

A pesquisa-ação colaborativa realizada com os estudantes do curso de LM da UEPA-Campus de Conceição do Araguaia, em parceria com o grupo colaborativo GCEM-EAB do Campus de Igarapé-Açu, oportunizou vivências e experiências aos estudantes as quais tornaram-se objetos de análise sobre a RS da tríade EPE.

A partir do que foi levantado nos depoimentos manifestados nas conversações no Grupo Colaborativo - GPEM, foi possível inferir que o contexto social dos estudantes mobilizou elementos para a constituição de uma RS sobre a tríade EPS, em que o Ensino se revela como “transmissão de conhecimento”; a Pesquisa como mecanismo de resolução de problemas, produção científica e produção de conhecimento, mas desenvolvida somente no final do curso com o TCC; e a Extensão sendo uma resposta à responsabilidade social da Universidade à comunidade. A partir dessa RS, assumiram um modelo de prática formativa marcado pela primazia do Ensino e a carência de práticas de pesquisa e de extensão. Essa realidade comprova que a Universidade permanece histórica e socialmente situada, refletindo a sociedade da qual faz parte.

Os resultados revelam ainda que, a partir das vivências e experiências dos estudantes em interações permeadas por ensino, por pesquisa e por extensão, nas dinâmicas desenvolvidas no grupo colaborativo, possibilitou uma transformação das primeiras representações sociais e um novo olhar sobre a formação do professor de matemática. Essa oportunidade evidenciou ainda que é possível trabalhar o EPE mesmo em um curso modular de ensino, proporcionando a elaboração de novas RS que mobiliza à atitudes de práticas formativas reflexivas.

REFERÊNCIAS

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das universidades**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP. Edição do Kindle, 2001.

CUNHA, A. L. **A Universidade Crítica: o ensino superior na república populista**. São Paulo: Editora UNESP. Edição do Kindle, 2007.

FÁVERO, M. L. de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, PR, n. 28, p. 17-36, 2006.

MACIEL, A. da S. **A Universidade e o Princípio de Indissociabilidade Entre Ensino, Pesquisa e Extensão: utopia ou realidade**. Rio Branco: Edufac. 2017.

MARTINS, A. C. P. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, vol. 17, 2002, p. 4-6.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n.14, Mai./Jun./Jul./Ago. 2000, p. 131-150.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

OLIVEIRA, T. Origem e Memória das Universidades Medievais: a preservação de uma instituição educacional. **Revista Varia História**. Belo Horizonte, MG: v. 23, n. 37, p. 113-129, jan./jun. 2007.

PILETTI, N.; PILETTI, C. **História da Educação**. 5. Ed. São Paulo: Ática, 1996.

RUBIÃO, A. **História da Universidade: Genealogia para um “Modelo Participativo”**. Coimbra: Grupo Almeida, 2013.

SOUSA, A. L. L. **A história da Extensão universitária**. Campinas: Editora Alínea, 2010.

TEIXEIRA, A. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968. p.21-82.