

GEORGES FRANCISCO VILLELA ZOUERIN

7378.455
200
011

**CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO NA
COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA DA UFLA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Curso de Mestrado em Administração Rural, área de concentração em Administração Rural e Desenvolvimento, para obtenção do título de "Mestre"

Orientador

Prof. Marcos Affonso Ortiz Gomes

LAVRAS
MINAS GERAIS - BRASIL
2001

**Ficha Catalográfica Preparada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da UFLA**

Zouein, Georges Francisco Villela

Concepções de extensão na comunidade Universitária da UFLA / Georges
Francisco Villela Zouein. -- Lavras : UFLA, 2001.

173 p. : il.

Orientador: Marcos Affonso Ortiz Gomes.

Dissertação (Mestrado) – UFLA.

Bibliografia.

1. Extensão universitária. 2. Universidade. 3. Ensino superior. I. Universidade
Federal de Lavras. II. Título.

CDD-378.155

GEORGES FRANCISCO VILLELA ZOUERIN

D
n. 04909
m. 4749

**CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO NA
COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA DA UFLA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Curso de Mestrado em Administração Rural, Área de Concentração em Administração Rural e Desenvolvimento, para obtenção do título de “Mestre”

APROVADA em 12 de dezembro de 2001

Prof. Edgar Alencar

UFLA

Prof. Cláudia Maria Ribeiro

UFLA


Prof. Marcos Affonso Ortiz Gomes - UFLA

(Orientador)

LAVRAS
MINAS GERAIS - BRASIL

Às pessoas de boa vontade,

que sempre se propõem a fazer mais do que delas esperam

OFEREÇO

À minha querida esposa, Andreina

pelo apoio em todos os momentos da labuta,

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Aos verdadeiros Mestres, pelas incessantes aulas práticas que temos a oportunidade de vivenciar todos os dias, nesta grande escola chamada Terra;

À minha esposa, Andreлина, por ter aturado meu *despressentimento* e ausência, em todo o período do curso;

À Universidade Federal de Lavras, em especial, à DMSG, nas pessoas dos chefes, Mirian e Paulo Antônio, pela liberação para a realização deste treinamento;

Ao Prof. Fabiano R. do Valle, por disponibilizar a infra-estrutura e materiais da instituição, e ao Prof. Hilário A. Castro, pelo apoio dado, através da FAEPE, a todas as atividades que envolveram serviços de terceiros;

Ao Departamento de Administração e Economia – DAE, pela oportunidade concedida e ótima convivência com todos os servidores e alunos;

Aos colegas de pós-graduação, pelo convívio e amizade;

Um parágrafo especial para agradecer ao colega e amigo Reginaldo, que tantas vezes, de tantas formas e maneiras me ajudou no decorrer de todo o curso;

Um agradecimento especial para aos colegas que me ajudaram nas questões de informática: Humberto, Lindomar, Eustáquio, e Paulo Antônio;

Aos colegas da Divisão de Compras, que, na verdade, trabalharam em meu lugar e “seguraram a onda” enquanto eu estive estudando, e aos demais colegas de trabalho, funcionários da UFLA, que “quebraram todo o tipo de galho” em todas as fases da pesquisa, principalmente na coleta dos dados, em especial o pessoal da própria Divisão de Compras, Biblioteca, DAE, DRCA, DRH, Gráfica, Editora, PROEX, Protocolo e PRPG;

Um obrigado especial a todos os secretários e secretárias dos cursos e departamentos, que auxiliaram na distribuição e recolhimento dos questionários da pesquisa;

À todos os que responderam o questionário, pois, sem eles o trabalho não seria possível;

Ao Prof. Mário Vivan, pelas informações sobre técnicas de amostragem e indicação de bibliografia, e aos professores Luis Carlos, Jovino, Jacqueline, e Maroca, pelo material bibliográfico emprestado;

Ao meu orientador, Prof. Marcos Affonso, pela amizade e excelente convivência, à orientação tranqüila e segura, permitindo-me ser eu mesmo;

Aos demais membros da banca, Prof.a. Cláudia e Prof. Edgar, pelas importantes correções e sugestões, as quais, certamente, melhoraram muito a clareza e pertinência do trabalho;

À minha família, amigos e todos aqueles que de uma forma ou de outra me ajudaram na realização deste trabalho.

BIOGRAFIA

Georges Francisco Villela Zouein nasceu em 18 de janeiro de 1968, em Nova Iguaçu, estado do Rio de Janeiro, tendo mudado para a cidade de Lavras no início dos anos 70.

Em 1989 prestou concurso público para cargo administrativo na Escola Superior de Agricultura de Lavras - ESAL, e tendo sido aprovado, trabalha desde então naquela instituição que, em 1994, foi transformada em Universidade Federal de Lavras – UFLA.

Neste mesmo ano formou-se em Administração de Empresas pelo Instituto Gammon. Em 1998 iniciou seus estudos de pós-graduação no curso de especialização “Gerenciamento de Micro e Pequenas Empresas” oferecido pela UFLA, encerrando-o no ano de 2000.

Em 1999 foi selecionado para o curso de mestrado em Administração Rural, área de concentração “Administração Rural e Desenvolvimento”, o qual concluiu em dezembro de 2001.

SUMÁRIO

RESUMO	i
ABSTRACT	iii
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 O problema de pesquisa	3
1.1.1 Objetivos	7
1.1.1.1 Geral:	7
1.1.1.2 Específicos:	7
1.2 Marco Teórico	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1 As várias concepções de Extensão Universitária	14
2.1.1 A concepção Acadêmica	15
2.1.2 A concepção Social	16
2.1.3 A concepção Política	18
2.1.4 A concepção Institucional	20
2.1.5 A concepção Cultural	21
2.1.6 A concepção Financeira	23
2.1.7 A extensão como uma Redundância	25
2.1.8 A extensão como um Apêndice	28
2.2 Os fatores impeditivos da extensão	31
2.2.1 Desinteresse	31
2.2.2 Institucional	32
2.2.3 Acadêmicos	32
2.2.4 Inerentes	33
2.2.5 Os fatores rurais	33
2.2.5.1 Inadequação teórica	36
2.2.5.2 Especificidades rurais	37
2.2.5.3 Preconceito	38
2.3 Características	38
2.3.1 Dialogicidade	38
2.3.2 Onerosidade	39
2.3.3 Escolaridade do público	40
2.3.4 Distância do local do evento	40
2.4 Ensino a distância	41

3	METODOLOGIA	43
3.1	Características gerais do local de estudo	43
3.1.1	Antecedentes históricos da UFLA	44
3.1.2	Condições Atuais.....	43
3.2	Tentando unir quantitativo e qualitativo.....	47
3.2.1	O instrumento de coleta de dados	49
3.2.2	Amostragem	51
3.2.3	Coleta de dados	57
4	RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO	61
4.1	Escores finais	62
4.2	Análise descritiva das variáveis	65
4.3	Análise das novas variáveis.....	101
4.4	Formação dos grupos	110
4.5	Perfis dos Grupos	117
4.5.1	Grupo dos Idealistas	117
4.5.2	Grupo dos Indecisos	118
4.5.3	Grupo dos Defensores Financistas	119
4.5.4	Grupo dos Não-Defensores	119
5	CONCLUSÕES	125
5.1	Considerações Finais.....	133
5.1.1	Limitações do Estudo	133
5.1.2	Demais considerações	135
5.1.3	Sugestões	136
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
	ANEXOS.....	147

RESUMO

ZOUEIN, Georges Francisco Villela. **Concepções de extensão na comunidade universitária da UFLA**. 2001. 173p. (Dissertação - Mestrado em Administração Rural). Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG.*

Com o presente estudo objetivou-se identificar e analisar, junto a Universidade Federal de Lavras – UFLA, o conceito e os principais fatores que dificultam ou impedem a execução de atividades de extensão universitária naquela instituição, onde se realizou um estudo de caso. Baseado na revisão de literatura foram criadas três tipos de categorias de análise para as atividades de extensão: **Concepções** – com a qual objetivou-se analisar o conceito que a comunidade acadêmica tem da extensão; **Fatores** – objetivando-se levantar os fatores que a comunidade aponta como impeditivos da atividade; e, **Características** – as quais poderiam agravar ou atenuar a influência dos Fatores. A metodologia utilizada se baseou na coleta de dados quantitativos, mediante um *survey* contendo uma escala de discordância/concordância, que seriam analisados não apenas de uma forma descritiva, mas também, interpretados do ponto de vista dos quatro estratos presentes na comunidade (Professores, Funcionários, Graduandos e Pós-graduandos). Pelos resultados, utilizando-se do método do somatório Likert na análise das categorias, infere-se que há um consenso teórico sobre as concepções da atividade, exceto para a concepção denominada “**Financeira**” (categoria que entende a extensão como uma oportunidade para arrecadação de verbas), que se mostrou a mais polêmica entre a comunidade. Sobre os Fatores e Características não houve consenso entre os respondentes, indicando que, embora o discurso teórico sobre a extensão seja assimilado pela maioria, a comunidade tem opiniões muito variadas, às vezes controversas, sobre os problemas que dificultam ou impedem a atividade. Com base nas respostas a comunidade foi dividida em quatro grupos de opinião denominados: **Idealistas** (25,4%) – que defendem a extensão como uma das três funções principais da universidade, sem objetivos financeiros, e, executada de uma forma dialógica (a **Dialogicidade** é uma importante categoria levantada por Freire (1980) sobre a presença de comunicação, diálogo, troca de saberes, entre os envolvidos numa ação de extensão). Os membros deste grupo têm uma postura de comprometimento e respeito social aliado à defesa de uma universidade pública e gratuita; **Defensores-Financistas** (28,4%) – também valorizam a extensão como uma das funções básicas da universidade, porém, não vêem problemas na arrecadação financeira através da atividade, estando divididos em relação à questão da Dialogicidade; **Não-Defensores** (18,0%)

* Orientador: Marcos Affonso Ortiz Gomes

aparentemente se dividem em dois subgrupos: um de menor escolaridade, não soube responder a maioria das questões, portanto, não estão muito inteirados do assunto; o outro não valoriza a extensão, a entende menos importante que ensino e pesquisa, provavelmente nunca discutiu a questão da Dialogicidade, e não vêem problemas na arrecadação financeira; e **Indecisos** (22,4%) - que responderam a maior parte das questões de forma contraditória ou com tendências centrais nas escalas. Os componentes desse grupo estão confusos, não sabem, ou realmente estão indecisos em relação à importância da atividade, à forma que deve ser executada, ou aos objetivos financeiros. Por fim, pode-se também afirmar que: a extensão não tem, na UFLA, a mesma importância que as atividades de ensino e pesquisa; os membros da comunidade, em geral, pouco se envolvem com a atividade (mais de 78% nunca praticou); conhecem e valorizam a extensão mais através do discurso, o qual também reproduzem, porém, na prática, apresentam posturas nem sempre coerentes com o que é afirmado ou defendido; e, a Dialogicidade mostrou ser pouco conhecida e/ou levada em conta pela comunidade acadêmica em suas concepções e práticas da atividade.

ABSTRACT

ZOUEIN, Georges Francisco Villela. **Conceptions of extension in the academic community of UFLA (Federal University of Lavras)**. 2001. 173p. (Dissertation – Master in Rural Administration). Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG.*

This study had the objective of identifying and analyzing, in the Universidade Federal de Lavras - UFLA, the concepts and main factors that make it difficult or impede the execution of university extension activities in the institution. For this, a case study was realized. Based on the literary review, three analysis categories for the extension activities were created: **Concepts** – with the objective of analyzing the academic community's concept of extension; **Factors** – with the objective of raising the factors that the community points out as impeding; and, **Characteristics** – which could aggravate or attenuate the Factor's influence. The methodology that was used was based on the collection of quantitative data, through a survey, comprising an agreement/disagreement scale. These data would be analyzed not only in a descriptive manner, but also interpreted from the point of the view of the four strata present in the community - Professors, Employees, Undergraduate and Graduate students. From the results, utilizing the method of the Likert summation in the analysis of the categories, it can be inferred that there is a theoretic consensus about the activity's conceptions, except for the so called "**Financial**" (category that understands the extension as an opportunity to raise money), that was the most polemic category among the community. In relation to the Factors and Characteristics there was not a consensus in the community, indicating that, although the theoretic speech about extension is assimilated by most, the community has many varied opinions, sometimes even controversial, about the problems that make the activity difficult or impede its realization. Based on the answers the community was divided in four opinion groups denominated: **Idealists** (25.4%) – who defend the extension as one of the three most important functions of the university, without financial objectives and executed in a dialogic manner (**Dialogicity** is an important category raised by Freire (1980) about the presence of communication, dialogue, knowledge exchange, among the people involved in an extension activity). The members in this group have a commitment attitude and respect, allied to the defense of a public and free university; **Financial Defenders** (28.4%) – also valorize the extension as one of the basic functions of the university, however, they do not see a problem in the

* Adviser: Marcos Affonso Ortiz Gomes

financial levying through the activity, being divided in relation to the Dialogicity; **Non-defenders** (18%) – are apparently divided in two subgroups: one, less instructed, did not know how to answer most of the questions, therefore, does not know much about the subject; the other does not valorize the extension, understands that it is less important than the teaching and research, probably never discussed the Dialogicity, and, do not see a problem in the Financial conception; and **Uncertain** (22.4%) – who answered most of the questions in a contradictory manner or with central tendencies in the scale. The components of this group are confuse, don't know or are actually uncertain in relation to the importance of the activity, to how it should be executed, or about the financial objectives. At last, it can also be said that: the extension does not have, at UFLA, the same importance as the teaching and research activities, the community members, in general, are little involved with the activity (more than 78% never practiced extension); they know and valorize the extension more through speeches, which they also reproduce, however, in practice, they present attitudes that not always are coherent with what is said or defended; and; the Dialogicity showed to be little known and/or considered by the academic community in its conceptions and practices of the activity.

INTRODUÇÃO

A universidade pública brasileira vive sob diversos tipos de ameaças e acusações, sendo mais freqüentes as de ser elitista, viver distante da realidade de sua comunidade e, principalmente, de não preparar o aluno para o mercado de trabalho.

Queiroz (1982) já afirmava que a universidade brasileira oscila, ora na busca de uma formação tecnológica mais utilitária e atualizada, ora em uma formação cultural mais sólida que sirva de base para um processo de aprendizagem mais amplo e permanente. Essas duas tendências, ao contrário da configuração antagônica por elas assumida, deveriam ser convergentes a fim de possibilitar uma melhor formação não só profissional, mas também do cidadão consciente e ativo.

As pressões conjunturais de nossa época tentam levar a universidade à priorização da formação tecnológica de seu corpo discente. A universidade, por sua vez, tentando manter uma identidade autônoma, resiste às exigências dos modelos de “livre” mercado, baseado no acirramento da competitividade através de inovações tecnológicas, muitas das quais, de cunho tecnicista.

Além do problema do tipo de formação a ser oferecida, a universidade enfrenta os reflexos do suposto “modelo de mercado”, traduzidos por uma série de demandas alardeadas pelos “*experts*” das esferas de governo federal e amplamente veiculadas pela mídia, que se consubstanciam em tendências privatizantes, cobrança por eficiência econômica nas organizações, enxugamento de gastos e salários, diminuição da máquina pública, e toda uma forma de pensar e agir que, segundo Boff (1994) e Coraggio (1996), partem de exigências do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial para os países denominados do Terceiro Mundo.

Nesse sentido, Weber (2000) afirma que apesar dos esforços despendidos nos últimos anos por toda a comunidade acadêmica diante da política educacional do MEC, de 1995 para cá, a universidade tem sido apontada como a vilã do setor público, vivendo em intenso clima de insatisfação interna e externa, tanto pelo lado do Governo Federal, quanto pelo da sociedade.

O resultado de tantas pressões tem se traduzido de várias formas: algumas, no sentido do enfrentamento e tentativa de não-aceitação dessas imposições e políticas, como manifestações, atos de repúdio, paralisações e greves; outras, num sentido de adaptação e mudanças, como uma aproximação da iniciativa privada, terceirização da mão-de-obra não especializada, cobrança por serviços prestados, convênios com outros órgãos de ethos empresarial ou tecnológico-empresarial, entre outras.

Destarte essas transformações de maior repercussão em atividades-meio, há um movimento em direção diversa dessas várias tendências que, segundo Nogueira (2000, p.1), sugere “(...) pensar a elaboração de uma nova concepção de Universidade baseada na redefinição das práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão até então vigentes”. Para essa mesma autora, o cerne dessa nova postura é a preocupação com o cidadão e a cidadania, e a participação das universidades na elaboração de políticas públicas que tenham essa referência.

Porém, pensar que já esteja claro o papel que a universidade terá na sua relação como a sociedade é uma proposta muito ambiciosa, pois, o presente é ainda permeado pelo amadurecimento institucional da fase pós-abertura política e do exercício político da sociedade através do sistema representativo, bem como da atuação nos espaços de democracia direta surgidos depois da Assembléia Constituinte de 1987/88.

Embora de importância capital para a sociedade, não objetivou-se com este trabalho analisar quais os rumos que tomarão a universidade brasileira

diante da conjuntura atual¹. A tarefa é mais modesta e pontual, restringindo-se ao âmbito de apenas uma instituição, no caso, a Universidade Federal de Lavras – UFLA.

O campo de pesquisa foi restrito especificamente para abordar um dos aspectos das funções esperadas da universidade, principalmente das públicas. Contudo, no mosaico da construção do conhecimento, almeja-se assentar fragmentos relevantes para o processo como um todo.

1.1 O problema de pesquisa

As atividades de ensino, pesquisa e extensão, não necessariamente nessa ordem em importância, são, segundo vários autores, as três atividades-fim da universidade, e a indissociabilidade delas é um princípio teórico tão aceito, pelo menos no discurso, que se tornou Constitucional - Constituição Brasileira de 1988, Art. 207, Brasil (1999).

Apesar da grande aceitação desse princípio, nem mesmo ensino e pesquisa são feitos de modo harmônico e indissociado (Schwartzman, 1986; Loiola, 1992/93). A atividade de extensão é a mais frágil dessas três, não só nas universidades brasileiras, como também nas da América Latina e Europa, sendo feita também, quase sempre, de modo totalmente desarticulado do ensino e da pesquisa (Silva Filho, 1994). A desarticulação com ensino e pesquisa já fora também alertada por Rocha (1983/84, 1986), Teixeira et al. (1987), Clemente (1993), Souza (1994), Marchi (1995), entre outros.

As críticas às atividades de extensão universitária são diversas; iniciam-se pelo seu conceito, cuja discussão se dá, segundo Cunha (1998), da mesma

¹ Sobre o tema da problemática enfrentada pelas universidades veja, por exemplo: Vogt (1993), Schwartzmann, (1995), Martins Filho (1997), Moraes (1998), Valle & Leite (2000), Weber (2000), Cunha (2001a, 2001b), Dias Sobrinho (2001), Trindade (2001a, 2001b).

forma “plural e sem método” que sua prática. Baibich (1995) afirma que há contradições entre o que a extensão é e o que pensa que é, entre quem deveria atingir e quem efetivamente atinge em suas ações. Rocha (1986) complementa que a extensão tem sido exercida de modo assistemático, esporádico, sendo, muitas vezes, nem sequer considerada como função universitária.

Dentro da perspectiva de que a extensão é a presença externa da universidade em processos e dinâmicas da sociedade, questiona-se o caráter dessa presença, dessas intervenções no meio sócio-econômico e político. Freire (1980), referindo-se à extensão rural, alertou para os perigos da “coisificação” do ser humano pela transmissão mecanicista de conteúdos previamente elaborados, sem diálogo com o público receptor, o que além do messianismo da proposta, redundaria em manipulação, invasão cultural e dominação.

Demo (1990) afirma que a pesquisa é a base da atividade universitária, e se exercida como um princípio científico e educativo – educar pela pesquisa, já traz em si, tanto a dimensão prática da aprendizagem quanto a vinculação com a cidadania, tornando a atividade de extensão desnecessária. Nesse sentido, a pesquisa, por si só, se atuante e sintonizada com a realidade social, dispensaria um “departamento” específico para “estender” seus resultados à sociedade, pois esses seriam apropriados pela organicidade dos processos da própria pesquisa.

Botomé (1996, 1997) afirma que a universidade hoje está cada vez mais descaracterizada, e a extensão universitária em muito contribui para essa situação. Assim como Demo, embora sem privilegiar a pesquisa como primordial, Botomé também acredita que, se as atividades de ensino e pesquisa forem feitas de modo articulado com a sociedade, a extensão é desnecessária.

Sem aprofundar no momento as idéias de Freire (1980), Demo (1990) e Botomé (1996, 1997), que serão vistas no capítulo do Referencial Teórico, estes posicionamentos contribuem para iluminar um aspecto importante da

problemática em pauta, que é a inserção e a qualidade da inserção da universidade na sociedade.

Continuando com os vários tipos de críticas que são feitas às atividades de extensão universitária, Walter Garcia, prefaciando a obra de Rocha citada anteriormente (1986, p.11), de forma ainda mais contundente afirma:

A Extensão Universitária é um destes pontos obscuros do nosso sistema de ensino superior: nas exortações, aparece sempre como importante; na prática, é permanentemente ignorada, ou melhor, tratada como uma função menor, que se limita, quase sempre, a cursos ou ações que encobrem uma certa consciência de culpa dos dirigentes e de todos aqueles que fazem a Universidade.

As críticas não param por aí, tentar expô-las em sua totalidade não se lograria êxito. Pode-se citar brevemente que as atividades de extensão recebem ainda acusações, muitas delas pertinentes de serem paternalistas, clientelistas, assistencialistas, paliativas quanto à resolução real dos problemas, estritamente de cunho político-ideológico, entre outras.

Na tentativa de reverter esse quadro, no que tange à importância das atividades de extensão como articuladora das atividades de ensino e pesquisa, e ao mesmo tempo, atender as demandas da sociedade, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras² lançou em dezembro de 1999 o Plano Nacional de Extensão³, cujo objetivo era “(...) reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das necessidades sociais emergentes“ (Andes, 2000, p.7).

² O Fórum foi criado durante o I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras, ocorrido em Brasília em 06/11/1987, com o objetivo de definir diretrizes que orientem as políticas de extensão e articular as ações das Pró-Reitorias das Instituições de Ensino Superior Públicas. In: Nogueira (2000)

³ Ver em Nogueira (2000, p. 116 - 124); Brasil (1998, p.20-24); disponível também em <http://www.mec.gov.br/sesu/planonaex.shtm>; <http://www.renex.org.br/indexflash.html>

Trazendo o foco da atenção para a UFLA, a situação dessa atividade na Universidade não difere muito das outras instituições federais de ensino superior. Apesar de poder ser considerada, segundo Oliveira [198-] e Costa (1988), uma das pioneiras na prática de atividades de extensão na área de ciências agrárias, a história recente da extensão na UFLA é tímida se comparada às atividades de pesquisa e ensino responsáveis pela designação de Centro de Excelência alcançado pela instituição. (UFLA, 1995)

A situação da extensão como atividade subvalorizada em relação às suas co-irmãs foi abertamente apontada no Fórum de Debates realizado em 1992/93, na então Escola Superior de Agricultura de Lavras - ESAL⁴, onde foi concluído que “(...) os professores se consideram ineficientes em suas atividades de extensão, e apenas 13% se classificam como excelentes. Cerca de 33% dos entrevistados colocaram-se numa posição abaixo de 50%” (p.21). Quanto aos alunos, em relação à Coordenadoria de Extensão, “(...) apenas 7% a consideraram cem por cento. Cerca de 33% dos estudantes deram nota abaixo de 50% à Coordex”. ESAL ([1993], p.21)

Em relação ao problema da falta de articulação com as outras atividades, Carvalho (1995, p.63-64), concluindo sua dissertação sobre geração de tecnologia na UFLA, expôs o problema de modo claro em relação à pesquisa:

Comparando-se a grande quantidade de pesquisa realizada na instituição com os Boletins e as Circulares Técnicas publicadas pela Coordenadoria de Extensão (COORDEX), pode-se dizer que pouco se tem feito em benefício da extensão, ou seja, observou-se que reduzido número de estudos gerou trabalhos divulgados pela extensão. Paralelamente, ocorre a inexistência de uma ligação entre o que foi mais pesquisado com o que foi mais divulgado pela COORDEX.

⁴ Antes de ser transformada em universidade, em 1994, a UFLA se denominava ESAL – Escola Superior de Agricultura de Lavras.

Com base nessas referências, o tema central deste trabalho é a atividade de extensão universitária desenvolvida pela UFLA, com o objetivo de obter resposta para a seguinte questão: Se a importância da Extensão Universitária é tão demonstrada e defendida no discurso de intelectuais e administradores públicos, por que essa atividade não recebe do meio acadêmico a mesma atenção que as atividades de ensino e pesquisa? Quais são os fatores que contribuem para dificultar ou mesmo impedir que a extensão seja valorizada e/ou executada?

Como se pode perceber, na questão de pesquisa está implícito o pressuposto de que a atividade de extensão, na UFLA, comparada às atividades de ensino e pesquisa, continua sendo relegada a um plano de menor importância.

1.1.1 Objetivos

1.1.1.1 Geral:

Com este estudo objetivou-se conhecer, segundo a opinião da comunidade acadêmica da UFLA, os principais fatores que impedem ou dificultam a execução de atividades de extensão universitária naquela instituição.

1.1.1.2 Específicos:

- Identificar e analisar o conceito e a percepção que a comunidade acadêmica da UFLA tem acerca da extensão universitária.
- Identificar e analisar quais os principais fatores que impedem ou dificultam a execução de atividades de extensão universitária na UFLA.

Se com este estudo o objetivo geral é descobrir fatores que impedem a execução da extensão universitária na UFLA, por que então um objetivo específico de analisar o conceito que a comunidade acadêmica tem da extensão? Porque o próprio conceito que cada membro da comunidade faz da extensão pode resultar, também, num fator impeditivo da execução dessa atividade, pois como salienta Rocha (1986, p.174), “(...) torna-se difícil para alguns considerar como extensão universitária a atuação de grupos que praticam ações completamente diversas das suas”.

Essa assertiva merece uma abordagem mais detalhada, que será apresentada dentro do Referencial Teórico por causa da sua imbricação com o mesmo. Antes, porém, serão feitas algumas observações sobre o Marco Teórico.

1.2 Marco Teórico

Conforme será mostrado mais adiante no capítulo sobre Metodologia, nesta pesquisa, utilizaram-se meios quantitativos de coleta de dados para caracterizar um estudo de caso. Alencar (1999) nos ensina que a quantificação de dados pressupõe, majoritariamente, o paradigma positivista, e que o estudo de caso é mais usado na abordagem interpretativa, o que não torna ilegítimo, porém, mesclar métodos quando esses não são excludentes entre si em face do caminho teórico constituído.

Soma-se, a isso, o fato de que boa parte dos autores citados no Referencial Teórico desta pesquisa e, que escrevem sobre a extensão universitária brasileira, se balizarem na abordagem estrutural do conflito. Essa mistura de métodos, técnicas e idéias ligadas a diferentes paradigmas surgiu no próprio desenvolvimento do trabalho, não retratando, porém, uma indefinição do pesquisador quanto à postura diante das abordagens teóricas.

Mesmo trilhando um caminho de caracterização hipotético-dedutiva, objetivou-se uma postura crítica nessa abordagem, mediante um posicionamento do pesquisador equivalente ao tomado na abordagem interpretativa, em que “a essência da vida social (...) é a habilidade que os seres humanos possuem de examinar o que acontece à sua volta e então escolher como agir à luz dessa interpretação.” Alencar (1999, p.44)

Para os adeptos da abordagem interpretativa, a realidade é “(...) uma formação historicamente única, mas ‘significativamente’ criada em um conjunto de circunstâncias estruturais” (Jones, citado por Alencar, 1999), podendo ser modificada se tais circunstâncias forem modificadas. Nesse entendimento, a sociedade se forma como resultado da interação humana, não existindo, portanto, leis estruturais regendo os fatos e acontecimentos independentemente da vontade humana, como prevêm os teóricos estruturais do consenso e do conflito.

A ordem social resulta das decisões conscientes tomadas pelos atores sociais baseados na interpretação que fazem dos fatos e oportunidades surgidas. Ao mesmo tempo, a interpretação desses fatos e oportunidades leva ao desenvolvimento de novas ações, que são praticadas com objetivos intencionais, de acordo com propósitos previamente estabelecidos (Alencar, 1999).

As hipóteses, que se apresentam implícitas no levantamento de dados, derivam-se de um conjunto de significados de teóricos que escreveram sobre a extensão, podendo ou não suas opiniões encontrarem ressonância na “rede de significados” (Kluth, 2000) dos membros da comunidade universitária.

As variáveis compostas a partir do Referencial Teórico induzem que constructos de interpretação sejam manifestados por um amplo público, agrupado por setores (estratos) que pertencem à vida da universidade.

Com base nessas idéias, a postura teórica, o discurso dos membros da comunidade acadêmica em relação às atividades de extensão universitária, assim

como a interpretação que fazem de seus fatores impeditivos, chegaram ao que é hoje em função de suas interpretações diante das circunstâncias culturais, históricas, e de suas interações.

Com esta pesquisa, objetivou-se conhecer as posturas teóricas atuais, cientes que resultam da interpretação da comunidade frente às circunstâncias, ou seja, sem aceitá-las com um caráter nomotético; e ainda, compará-las a outras variáveis, identificando possíveis relações entre tais variáveis, posturas e circunstâncias.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Quando um assunto, circunscrito dentro de uma área do conhecimento, já foi suficientemente “dissecado” por um certo número de autores, reconhecidamente autoridades naquela área, a ponto de se chegar a um consenso, mesmo que parcial, o pesquisador conta com um quadro teórico suficientemente estável que lhe dá algumas “facilidades” no trato e manipulação de suas variáveis, permitindo-lhe prosseguir em sua pesquisa com uma relativa desenvoltura.

No caso das ciências sociais, o consenso, normalmente, é mais difícil; a subjetividade tem um peso grande na visão dos fenômenos, levando muitas vezes a interpretações distintas, quiçá opostas, de um mesmo acontecimento. Conforme ressaltado anteriormente por Rocha (1986), esse é bem o caso da extensão universitária.

A revisão bibliográfica sugere que, na comunidade acadêmica brasileira vista como um todo, não há consenso sobre o conceito de extensão universitária. Questiona-se a extensão em todos os níveis, desde quais atividades seriam ou não “enquadradas” como extensão, até se essa atividade realmente é uma função básica da universidade, e mesmo se ela precisaria existir.

Os diversos conceitos existentes sobre a extensão universitária privilegiam diferentes facetas da atividade, não abrangendo, porém, todas as suas dimensões. Ademais, com os objetivos propostos nesta pesquisa tenta-se captar dos diversos tratamentos teóricos existentes sobre o tema, sem ter a pretensão de esgotá-los, as principais posições sobre o que seria a atividade de extensão universitária e quais seriam seus principais objetivos.

Nessa perspectiva, a própria condição de dissenso existente na comunidade acadêmica sobre as funções e objetivos da extensão universitária poderia se configurar como mais um fator impeditivo da atividade, à medida que

ações, no sentido de promover a extensão, fossem implementadas dispersiva, assíncrona e até antagonicamente, por falta de entendimento ou consenso possível sobre suas características ou objetivos.

Assim, dentro dos objetivos propostos no trabalho, seria oportuno conhecer, além dos fatores que na opinião da comunidade acadêmica impedem a extensão – fatores impeditivos, a própria concepção da comunidade sobre o que seja a extensão, e também a relação entre percepção dos fatores e concepções da atividade.

Dessa forma, o referencial teórico utilizado nesta pesquisa é uma compilação dos diversos entendimentos encontrados na revisão bibliográfica, não se traduzindo por uma postura teórica strictu sensu desta ou daquela corrente de autores, em relação ao tema em tela.

Nesse sentido, as várias posturas teóricas encontradas na literatura foram resumidas e apresentadas em diversas categorias. Tais categorias, no que se referem ao primeiro dos objetivos propostos - Identificar e analisar o conceito e a percepção que a comunidade acadêmica da UFLA tem acerca da extensão universitária, foram chamadas de “Concepções”. Essas concepções da extensão compuseram, então, o Referencial Teórico relativo a esse primeiro objetivo.

Para o segundo dos objetivos - Identificar e analisar quais os principais fatores que impedem ou dificultam a execução de atividades de extensão universitária na UFLA – a categorização foi dividida em “Fatores” – fatores impeditivos das atividades, e “Características” – características das atividades que poderiam funcionar como fatores impeditivos das mesmas.

Os recortes utilizados na diferenciação das categorias, no caso das “Concepções”, foi a forma de se encaixar as funções e objetivos das diversas atividades de extensão. Para os fatores e características, foram usados vários critérios com base em pontos comuns existentes entre elas, surgidos tanto na bibliografia como na opinião da comunidade.

A divisão dessas posturas em concepções, fatores e características é uma abstração que objetiva atender às intenções didático-analíticas deste trabalho, não necessariamente existindo separadas entre si ou estanques, seja dentro da postura dos autores citados, ou dos membros da comunidade.

Como parte da apresentação do Referencial Teórico, definir-se-á dois termos que surgirão continuamente no texto, esclarecendo-se o sentido em que foram apropriados neste trabalho.

ethos acadêmico – a palavra *ethos* significa o conjunto de disposições, características específicas, valores fundamentais, que são peculiares a uma pessoa, grupo, povo, cultura ou movimento, e que a(o) diferencia dos demais.

Trata-se de como se dá o processo de pensamento, a mentalidade, a psique de determinado grupo, tornando-o distinto dos outros (AHD, 1999). O *ethos acadêmico* seria então, as características específicas dos membros que formam a comunidade acadêmica, características estas que, segundo Schwartzman (1995), deveriam refletir um total envolvimento e motivação com as atividades educacionais e culturais, que se consubstanciassem em um forte compromisso ético, moral e cultural com todas as atividades universitárias.

O *ethos acadêmico* brasileiro, porém, assim como o de vários outros países que adotaram modelos do exterior para suas instituições educacionais, sofre uma certa debilidade, pois esta variável cultural não se estabeleceu totalmente, apesar da “(...) parafernália de leis, normas e regulamentos que são baixados periodicamente sobre as instituições educacionais”, sendo que, na prática, “(...) os aspectos externos das instituições educacionais – os títulos, os salários, a estabilidade no emprego, (...) os privilégios profissionais – tendem a adquirir predominância sobre os conteúdos a que esses mecanismos estariam destinados a servir”. (Schwartzman, 1995; p.163).

No Brasil há, portanto, muitos aspectos formais e condições estruturais para desenvolver-se o ethos acadêmico, porém, a prática institucional aponta para uma maturidade incompleta que favoreça esse desenvolvimento.

corporativismo – para este mesmo autor, em se tratando de literatura sobre o ensino superior, o termo corporativismo “(...) tem sido utilizado para designar as diferentes formas de mobilização de grupos profissionais na defesa de seus interesses particulares e de curto prazo, que redundam muitas vezes em empecilhos sérios às tentativas de modernização e transformação social.” (Schwartzman, 1995; p.163-164).

Neste trabalho o termo corporativismo é usado com menor ênfase na mobilização, e maior ênfase na articulação dos atores sociais na defesa do próprio grupo.

2.1 As várias concepções de extensão universitária

A seguir são abordadas as concepções que mais comumente surgiram entre os autores na definição das finalidades da extensão. As mesmas foram divididas em: Acadêmica, Social, Política, Institucional, Cultural e Financeira. Além destas, são apresentadas também mais duas categorias que não são propriamente concepções da extensão, mas sim, questionamentos sobre suas funções, objetivos e importância. Estas duas concepções foram denominadas Redundância e Apêndice.

Essas concepções ordenam a valorização ou não da prática da extensão na vida universitária, e influenciam as definições de prioridades institucionais e políticas das diferentes esferas de gestão das universidades.

2.1.1 A concepção Acadêmica

A concepção Acadêmica é aquela que percebe as atividades de extensão como uma oportunidade para aluno e professor se desenvolverem. A ênfase se dá na articulação das atividades de ensino com atividades de pesquisa, nas atividades práticas, no contato com a realidade, no intercâmbio de saber com a sociedade, e até na construção de um novo saber, segundo Marques ([19--]), Castro (1995), Filipouski (1996), baseado no intercâmbio do saber acadêmico com o saber popular.

O principal beneficiário da extensão dentro da concepção acadêmica é para Toaldo (1977) e Durhan (1986), o aluno, pois oxigenados com o ar puro de fora da sala de aula, revigoram-se os velhos conceitos teóricos, passando a fazer mais sentido agora que foram vistos na prática. Muito citada é também a questão da interdisciplinaridade promovida pela extensão, por exemplo, Gomes (1993), Coelho (1995), Rocha (1995), ainda no sentido da experiência prática, que não pode ser realizada separada do todo, o que proporciona àquele que pratica essas atividades uma visão mais crítica dos problemas sociais da comunidade e entorno.

A reformulação do atual currículo dos cursos e uma melhor articulação com o estágio supervisionado, que ainda hoje em muitos cursos ocorre somente no último semestre antes da formatura, não permitindo que professores e alunos tenham tempo para uma melhor avaliação e proveito daquela oportunidade de prática, são também questões da concepção acadêmica recorrente entre diversos autores, dos quais pode-se citar, por exemplo, Toaldo (1977), Savi (1987), Teixeira et al. (1987), Fórum de Pró-Reitores – III Encontro Regional (Brasil, 1994), Silva Filho (1994), Guimarães & Baibich (1995), Reis (1995), Rocha (1995), Demo (1996), Santos (1996).

As críticas a essa concepção giram em torno do uso da sociedade como “cobaia” da academia (Savi, 1987). Também é questionada a falta de levantamento das necessidades sociais antes de se promover atividades de extensão (Thiollent, 1993), (Marques, [19--]). Nesse sentido, ainda que tire algum proveito de suas atividades práticas, a academia acaba por prejudicar a comunidade gerando expectativas que não serão correspondidas (Rocha, 1986).

2.1.2 A concepção Social

Esta concepção parte do princípio de que a universidade deve se inserir de forma plena em seu meio (Nóbrega et al., 1980), integrar-se com a sociedade democratizando o saber, prestando serviços, atendendo suas demandas à medida que gera novos problemas de pesquisa pertinentes à realidade, aproximando as atividades acadêmicas dos reais interesses da população (Barros, 1980; Sales, 1986; Marques, [19--]; Corrêa, 1995; Xavier et al., 1995; Rocha, 1995), o que, enfim, contribui para a transformação da sociedade (Saviani, 1980; Reis, 1992).

De acordo com tal concepção, não só alunos e professores se beneficiam das atividades de extensão, mas a sociedade como um todo e principalmente a comunidade adjacente ao locus onde a universidade se insere. A promoção da cidadania num sentido lato surge como cumprimento do papel social da universidade (Teixeira et al., 1987; Boff, 1994; Tenório, 1995; Marchi, 1995; Faria, 1996).

Neste sentido, o Plano Nacional de Extensão, tem forte conotação social, como se percebe nos trechos seguintes (in: Nogueira, 2000; p.118):

“A sua função básica de produtora e de socializadora do conhecimento (...) amplia o caráter da EXTENSÃO como de terceira função da universidade, para dimensiona-la como filosofia, ação

vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia, sinalizando para uma Universidade voltada aos problemas sociais, com o objetivo de encontrar soluções através das pesquisas básica e aplicada, buscando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta.

(...)

Ao reafirmar o compromisso social da universidade como forma de inserção nas ações de promoção e garantia dos valores democráticos, de igualdade e desenvolvimento social, a extensão se coloca como prática acadêmica que objetiva interligar a universidade (...) com as demandas da sociedade.”

A principal crítica à concepção social da extensão é, para vários autores, como Saviani (1980), Barros (1980), Freire (1983a), Durhan (1986), Paiva (1986), em relação ao assistencialismo que pode gerar. Para Freire (1983a, p.57) “(...) o grande perigo do assistencialismo está na violência de seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a abertura de sua consciência”.

O viés assistencialista, nas palavras de Ribeiro (1993), se caracteriza por atividades desenvolvidas geralmente na área de saúde, em hospitais universitários, clínicas odontológicas, e até mesmo clínicas veterinárias, sendo dirigido às camadas mais pobres da sociedade e, muitas vezes, cobrindo um papel social que é obrigatoriamente do Estado.

Outro motivo da crítica ao assistencialismo, embutida também na observação de Freire, é o seu caráter tópico, paliativo, que não consegue solucionar o problema em suas causas primeiras (Barros, 1980), gerando dependência da população àquele tipo de atendimento ou serviço. (Saviani, 1980)

Outra crítica importante à essa concepção se refere ao seu possível caráter messiânico que segundo autores, como Durhan (1986), Fagundes (1986), Morais (1991), Botomé (1996), surge implicitamente quando se afirma que a extensão irá salvar a universidade, ou transformar a sociedade.

Apesar das críticas, a concepção da extensão como atividade de cunho social é quase um consenso sobre seu papel.

2.1.3 A concepção Política

A concepção da extensão universitária como uma prática política permeia as outras concepções, pois, no ponto de vista de vários autores, tais como Freire (1995), Demo (1996), Faria (1996), toda opção é política quando se escolhe implementar alguma atividade em detrimento de outras e com objetivos prévios. Assim, não só a extensão seria uma prática política, mas a educação em geral.

Nesse sentido, Freire (1995) afirma que “não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica” (p.37), e conclama: “Não basta dizer que a Educação é um ato político, assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação” (p.46). Neste mesmo sentido, Gadotti et al. (1989), afirmam que o educador está a serviço ou das classes dominantes ou das classes dominadas, não havendo, portanto, educação neutra.

Geralmente os autores que ponderam a extensão com um lastro mais pesado no cunho político se pautam no paradigma do conflito, ou seja, de uma sociedade de classes em contradições. Tais autores (Saviani, 1980; Fagundes, 1986; Sales, 1986; Reis, 1992; Tavares, 1998; Souza, 2000; entre outros), baseando-se na disputa existente entre as classes sociais, costumam questionar a atividade da seguinte forma: Esta prática se dirige a quem? A quem ela beneficia? Às elites dominantes ou ao povo? Dependendo do posicionamento, a prática será qualificada como conservadora ou transformadora da realidade.

As críticas à concepção política surgem principalmente quando essa questão é respondida no sentido de serem as elites as beneficiadas com a

extensão, e de modo geral, com a educação, conforme questionam Nóbrega et al. (1980), e Durhan (1986), o que significa, em ambos os casos, uma falta de compromisso com a maior parcela da sociedade que sendo aquela que paga relativamente mais impostos, deveria, para Saviani (1980), ser a primordialmente visada com as atividades acadêmicas, sejam de extensão, ensino ou pesquisa.

Uma atividade muito criticada dentro da concepção política da extensão foi o Projeto Rondon⁵, como mostram Ammann (1980), Saviani (1980), Paiva (1986), Rocha (1986). A crítica é sobre os objetivos de conversão ideológica de seus participantes. O Rondon tentava unir a questão da segurança nacional, uma das bases da ideologia do governo militar, com as necessidades do desenvolvimento, e ainda o treinamento de pessoal universitário.

O Projeto Rondon levou Ribeiro (1993) a cunhar o termo “viés rondonista” para as atividades de extensão que envolvam a ida de universitários ao interior do país, geralmente com objetivos de prestar serviços ou assistência a comunidades carentes, o que tem uma clara imbricação com a concepção social no que se refere ao viés assistencialista. O ensino a distância, visto como extensão universitária, pelas características de interiorização, também se enquadra no viés rondonista.

O Projeto Rondon já faz parte da história, porém, a preocupação com a interiorização ainda persiste em alguns autores, tais como Castro (1993), que vêem nessa prática uma forma de promoção da cidadania e da soberania nacional. A construção da cidadania e a afirmação da soberania nacional foram, também, o tema do VIII Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão, ocorrido em Vitória – ES, em maio de 1994. Esta política de

⁵ O Projeto Rondon iniciou-se em 1967, com o apoio dos militares e tinha por base a ida de grupos de universitários voluntários a locais distantes e pouco habitados do interior, onde executavam atividades práticas dentro de suas áreas de atuação, junto a comunidades carentes (Rocha, 1986).

interiorização foi reeditada, com outra roupagem, através do programa Universidade Solidária⁶, colocado em curso pelo Governo Federal na gestão 1999/2002.

A preocupação com a extensão como forma de promoção da cidadania está presente também em Teixeira et al. (1987), Boff (1994), Campos (1995), Tenório (1995), Marchi (1995), Demo (1996), entre outros.

2.1.4 A concepção Institucional

A concepção institucional é multifacetada. Pode ocorrer quando a extensão é vista como uma oportunidade para promover o nome da instituição, funcionando como propaganda institucional.

Pode ocorrer também, imbricada com a concepção Social, quando a atividade é vista como prestação de contas da universidade para a comunidade, tentando minimizar a “consciência de culpa” apontada por Durhan (1986), Garcia in: Rocha (1986), e Morais (1991), que faz com que a universidade tente mostrar, através da extensão, que está cumprindo seu papel social, que é útil para a sociedade.

E ocorre, ainda, quando se manifesta o corporativismo, tentando justificar a estrutura burocrática criada ou utilizada nas atividades de extensão (Fagundes, 1986; Botomé, 1996). O fato de que a burocracia estatal tende a agir como se atividades-meio tivessem um fim em si mesmas, justificando estruturas e cargos em função de suas próprias necessidades, é alertado por autores, tais como Botomé (1996), que se posicionam de forma contrária a esta concepção.

⁶ O programa Universidade Solidária foi lançado pelo MEC em 1996, com o objetivo de promover o desenvolvimento local através de intercâmbio de conhecimentos entre jovens voluntários e a universidade. (ver www.universidadesolidaria.org.br)

Os benefícios advindos da prática da extensão universitária, dentro dessa concepção, são para a própria instituição e se traduzem, de acordo com Botomé (1996), por reconhecimento social, interinstitucional e oficial, podendo ser transformados em verbas, novos órgãos, cargos, gratificações, pessoal, viagens, diárias, enfim, relações inter e intraburocráticas de poder, dinheiro e status na administração universitária.

Apesar das críticas, a concepção Institucional faz parte do cotidiano acadêmico, e, a não ser por aqueles que são claramente contrários ao status de função básica dado à extensão, são quase um consenso entre os que defendem essa atividade. O conteúdo corporativo dessa concepção, difícil de se mensurar e nem sempre reconhecido como tal pelos próprios membros da comunidade, pode aparecer também em forma de ativismo ou militância em defesa da extensão (Botomé, 1996).

2.1.5 A concepção Cultural

A concepção cultural da extensão pressupõe as atividades como forma de difusão cultural num sentido mais geral, sendo uma das tradições de como a atividade se formou, tendo sido apontada por diversos autores, como Saviani (1980), Fagundes (1986), Rocha (1986) e Cunha (1995).

Também, para vários autores, inclusive Cunha (1995), a questão da cultura é inerente à educação, sendo ambas indissociáveis. Vale lembrar, nesse sentido, que a sigla MEC, por exemplo, até hoje usada, vem de Ministério da Educação e Cultura, embora hoje se tenha o Ministério da Educação e Desporto, separado do Ministério da Cultura.

Essa separação, que em nossos dias já transparece formalmente até mesmo no nome dos ministérios, segue a tendência da dicotomia entre formação

cultural e formação tecnológica, apontada por Queiroz (1982), na Introdução deste trabalho.

Segundo esta mesma autora, e também, Vogt (1993) e Silveira (1999), a valorização da formação tecnológica vem ocorrendo desde os anos 50, sob influência norte-americana, em detrimento da até então predominante influência européia, que primava pela formação cultural.

Nesse sentido, o ensino é hoje voltado muito mais para a capacitação para o trabalho do que para a formação cultural, criando uma carência em relação a atividades culturais. Esta carência é em parte suprida por atividades de extensão universitária na área artística tais como: corais universitários, grupos de teatro, grupos folclóricos, cineclubes, e outros.

Estas atividades, as quais Ribeiro (1993), denominou viés culturalista-artístico, são feitas, geralmente, dissociadas das funções de ensino e pesquisa, o que gerou uma certa vinculação das atividades culturais de extensão a atividades de cunho opcional ou de lazer, contribuindo para que a extensão, nesse sentido, seja encarada como uma atividade de menor importância, visto que não contribui para a formação tecnológica dos envolvidos.

Todavia, os benefícios advindos da prática dessas atividades foram, e são, inúmeros para a população em geral, dos quais pode-se citar, por exemplo, como experiências importantes do passado, os Centro Populares de Cultura – CPC⁷, e o Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco⁸, sendo

⁷ Os CPC's, criados em 1962, se baseavam em apresentações de teatro de rua, encenadas por grupos da UNE, com peças de fundo ideológico adaptadas à realidade local, apresentadas em locais de concentração popular, e também favelas, portas de fábricas, e outros. Havia também cinema, publicação de livros e cadernos de cultura, lançamento de discos, exposições e outros produtos culturais (Rocha, 1986). Na verdade, os "produtos" eram político-culturais, sugerindo uma forte imbricação dessas duas concepções.

⁸ Surgido de iniciativa institucional, o Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco, à época sob o comando de Paulo Freire, juntamente com estudantes que participavam do Movimento de Cultura Popular - MCP - um organismo da Prefeitura de Recife voltado para a alfabetização e educação de base (Paiva, 1986), foi responsável por "(...) uma das mais ricas experiências de alfabetização de adultos (...)" ocorrida no

que, atualmente, “Desenvolvimento da Cultura”, é uma das áreas temáticas do programa Universidade Cidadã⁹.

As críticas a essa concepção são menos frequentes e se ligam a um viés utilitarista que afirma que as universidades deveriam aplicar seus recursos em atividades que atendam a necessidades mais prementes da população.

2.1.6 A concepção Financeira

A concepção Financeira é aquela que tem nas atividades de extensão universitária uma forma de complementação orçamentária para a instituição. É uma tentativa de viés economicista que “tenta unir o útil ao agradável”, ou seja, aproveitar a oportunidade da prática de uma das atividades-fim da universidade para conseguir entradas extras de caixa. A idéia de captação de recursos financeiros se baseia na experiência da extensão norte-americana. (Castro, 1995)

Essa concepção é bastante polêmica, suscitando vários questionamentos, do tipo: “Por que cobrar só da extensão e não do ensino e da pesquisa?”, ou “Se a universidade é pública já é paga pelo contribuinte, cobrar pela extensão é uma dupla cobrança”, ou ainda “Deve-se cobrar apenas daqueles que podem pagar, como, por exemplo: empresas que tirarão lucro do resultado de uma atividade específica”, e outras mais.

Na opinião de Quezado (1998), a cobrança deve ser feita prioritariamente para aqueles indivíduos que já usufruíram investimentos públicos em sua formação, ou seja, para aqueles que se formaram em

Brasil, utilizando-se do método que ficou conhecido pelo nome de seu idealizador: Paulo Freire. (Rocha, 1986; p.57).

⁹ O Programa Universidade Cidadã, lançado em 1997 pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão, com objetivos de acolher projetos que visassem a promoção da cidadania de uma forma geral, foi dividido em oito áreas temáticas, consideradas prioritárias para que as ações de extensão causassem maior impacto e inserção da universidade em seu contorno social. (Ver: Nogueira, 2000; p.101-115).

universidades públicas, estão vinculados ao mercado de trabalho, e voltam à universidade para cursos de atualização profissional ou aperfeiçoamento. Para esse autor, é melhor a cobrança, ainda que não seja suficiente para suprir todos os gastos da atividade, que a inatividade em função da carência de recursos.

De qualquer maneira, a cobrança por atividades de curta duração, como cursos, palestras ou apresentações artísticas, acabam por inibir o caráter de disseminação de conhecimentos acadêmicos e culturais, ao mesmo tempo que ratificam a discriminação da extensão como uma função menos importante.

Nesse entendimento, se não há verba para a atividade, sendo a cobrança a única forma de realizá-la, não houve dotação orçamentária prévia, o que significa que a verba foi alocada para outras atividades mais importantes – entenda-se atividades de ensino e pesquisa.

Por outro lado, se há dotação suficiente para realizar a atividade, porém, a arrecadação é direcionada para complementação salarial dos executores, a extensão imiscuiu-se em propósitos distintos dos preconizados no discurso, principalmente o da democratização do saber, o que colabora, da mesma forma, para diminuir-lhe a importância.

A questão da privatização da universidade pública também perpassa essa discussão à medida que, com a cobrança, o Estado está se furtando de custear certas atividades que deveriam ser uma função básica da universidade pública.

A articulação das atividades de ensino e pesquisa a demandas do setor privado, com contrapartida financeira, é também bastante discutida, não havendo consenso, segundo Rattner (1986), Thiollent (1993), Zagottis (1995), Furtado (1996), sobre as vantagens e desvantagens de tal prática.

Um dos pontos centrais a essa discussão é a questão da autonomia universitária, pois, dependente do financiamento privado, a universidade fica em condições desiguais de barganha. Por outro lado, as empresas privadas

trabalham em função de lucro, não podendo financiar projetos que não lhe garantam algum retorno, prevalecendo, portando, a controvérsia.

As próximas duas concepções da extensão não são exatamente recortes caracterizadores dessas atividades, mas, foram formulados a partir de contestações sobre seus conceitos e funções.

2.1.7 A extensão como uma Redundância

A concepção da extensão, como um redundância, tem por base as críticas que são feitas à extensão universitária no sentido de que essas atividades seriam dispensáveis, transitórias ou nem mesmo precisariam existir. Para alguns autores, a extensão surgiu para tentar fazer o que ensino e pesquisa não conseguiram, que é desenvolver as atividades acadêmicas em articulação com as demandas da sociedade.

Nesse sentido, em vez de se criar uma terceira função com o objetivo de promover essa articulação, com todas as implicações que isso significa, melhor teria sido modificar as práticas do ensino e da pesquisa, tornando-as articuladas em todos os sentidos. Essa articulação promoveria uma relação de intercâmbio entre universidade e sociedade sem necessitar de um departamento (ou outro órgão qualquer) institucionalizado para cuidar de algo que deveria estar inerente nas atividades de ensino e pesquisa.

Pode-se destacar dois autores pela seriedade e peso das críticas: Demo (1996) e Botomé (1996, 1997).

Demo (1996), recomenda uma revisão da trilogia ensino-pesquisa-extensão, em que a pesquisa deve vir em primeiro lugar. Para esse autor, um conceito atual de pesquisa engloba intrinsecamente a função docente. Critica o ensino como mero repassar de conhecimentos acríticos e argumenta que se a

pesquisa for compreendida como “(...) princípio científico e educativo torna desnecessária a extensão, porque, estando a prática e a cidadania já implicadas, serão sempre e intrinsecamente extensão” (p. 27), ou seja, a extensão ocorreria organicamente à prática da pesquisa e do ensino.

Educar pela pesquisa seria a metodologia da universidade moderna. Dentro do princípio proposto, a preocupação com a cidadania seria o principal compromisso da pesquisa e, portanto, da educação. A pesquisa giraria em torno de questionamentos do ambiente a fim de se criar processos emancipatórios, numa relação entre sujeitos, e não de sujeito e objeto como na pesquisa atual.

Os sujeitos que detêm a capacidade de “aprender a aprender e saber pensar” pautariam o processo de aprendizagem em sua constante renovação. Dessa forma, “educação e conhecimento (...) são a base da competência transformadora do ser humano (...)” (Demo, 1996; p.28). Suas práticas só fazem sentido se inserida também como uma prática cidadã dentro da realidade sócio-econômica e cultural.

Nessa perspectiva, o conceito de extensão é dispensável, bem como uma redundância, uma vez que a pesquisa, como princípio educativo, já o engloba à medida que se trabalha o aprendizado formal com o aprendizado da cidadania. “Tornar-se cidadão deve ser o mesmo processo de tornar-se profissional” (Demo, 1996; p.29), sendo a mudança no currículo, com a devida repercussão nas práticas universitárias, a forma de se operacionalizar essa proposta.

Para Botomé (1996, 1997), as duas principais funções da universidade podem ser resumidas da seguinte forma: produzir o conhecimento e torná-lo acessível. Para a produção do conhecimento, a universidade se vale da pesquisa, para torná-lo acessível do ensino e da extensão.

Porém, a extensão tem sido feita de modo alheio às atividades de ensino e pesquisa, descaracterizando a universidade à medida que exerce atividades que nada têm a ver com a identidade da instituição, freqüentemente substituindo a

atuação de agências sociais, desviando-a, por conseguinte, de sua verdadeira missão.

O principal equívoco é, para este autor, colocar a extensão como a função que permite a relação entre universidade e sociedade; na verdade, tanto ensino quanto pesquisa podem estabelecer tal relação. Esse autor também levanta a questão da interface da extensão com atividades extra-acadêmicas que acabam redundando em militância social, ativismo, assistencialismo, não contribuindo em nada para a emancipação social.

Botomé questiona também o conceito teórico que afirma que a extensão articula as atividades de ensino e pesquisa. Para esse autor, aquelas não necessitam de outra atividade para salvá-las de sua inutilidade social, tornando-as significativas socialmente.

Ele ainda critica a extensão do ponto de vista institucional, em que órgãos são mantidos ou criados para satisfazer interesses de grupos ou pessoas, impedindo que mudanças sejam feitas ainda que essas pudessem resultar em melhorias para a instituição e/ou para a sociedade.

A extensão é, portanto, para Demo (1990, 1996), uma função dispensável, devendo ser superada, ou, para Botomé (1996, 1997), pelo menos equivocada devendo ser totalmente reestruturada. Pode-se interpretar que, criada num contexto em que a universidade se encontrava afastada da sociedade, a extensão forjou-se de modo negativo, associada com propaganda ideológica, feita com tendências paternalistas, assistencialistas, substituindo o papel do Estado ou amenizando sua falta, não cabendo agora, do modo como se encontra, numa universidade moderna institucionalmente.

Embora o compromisso social faça parte das metas da universidade de hoje, as tendências burocrático-corporativistas ainda emperram as verdadeiras potencialidades da extensão, que conceitualmente, podem ser implementadas através das próprias atividades de ensino e pesquisa, dispensando a burocracia e

os interesses que envolvem órgãos e pessoas, concentrando recursos e esforços nas atividades de ensino e pesquisa, feitas articuladas com a sociedade através dos próprios departamentos didático-científicos. (Botomé, 1996)

Numa postura um pouco mais amena, Marchi (1995) afirma que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deverá ser natural quando a universidade evoluir de suas práticas ultrapassadas, secularmente estabelecidas, sendo este um desafio para a comunidade acadêmica. Nesse entendimento, a extensão será apenas um método de ensino ou de pesquisa, preconiza, citando Cristóvão Buarque: “Um dia a extensão será apenas um método aplicado tanto ao ensino, quanto à pesquisa. No momento ainda deve ser vista como uma função”. Buarque, citado por Marchi (1995, p.40)

A concepção apresentada por Marchi se situa no nexos entre as concepções Redundância e Apêndice. A extensão seria uma redundância no sentido de não precisar existir com o status de função, bastaria ser apenas um método. Ao mesmo tempo, seria um apêndice por ser uma atividade menor - um método de se fazer ensino ou pesquisa, não sendo necessariamente o único método para tal. Portanto, uma atividade de menor importância visto que ensino e pesquisa seriam feitos, caso necessário, independentemente da extensão.

Ainda em território comum entre essas duas concepções, se encontra a opinião de Fagundes (1986), que afirma que a extensão é circunstancial, pois, à medida que a universidade conseguir fazer um ensino e uma pesquisa articulados com as necessidades da sociedade, a extensão deverá desaparecer, pois não terá mais razão de existir.

Nesse sentido, a perenidade da extensão seria um erro, pois o que a justifica na universidade é sua relevância, enquanto articuladora de ensino e pesquisa. Uma vez alcançada essa meta, a extensão deve negar-se como função, pois já será desnecessária. (Fagundes, 1986)

2.1.8 A extensão como um Apêndice

Essa concepção é um pouco diferente da concepção Redundância. Em vez de se propor que a extensão seja extinta, ou melhor, que ensino e pesquisa sejam feitos de modo articulado e comprometido, ao mesmo tempo, com a prática e com as demandas da sociedade, sem que isso tenha que ser considerado, necessariamente, uma terceira função, a concepção “Apêndice” considera a extensão como uma função reconhecidamente menos importante.

Esse posicionamento pode surgir de raízes diferentes, entre elas:

- alguns autores (Savi, 1987; Demo, 1996) acreditam que a pesquisa, por ser a função de criação do conhecimento, deva ser priorizada, sem a qual tem-se extensão, e até mesmo ensino, de conteúdos repetitivos, ultrapassados ou mesmo inócuos;
- uma concepção elitista do ensino superior, por parte da comunidade acadêmica, levando-a a pensar que aquele não necessitaria se difundir para o restante da sociedade;
- o resultado de como as atividades de extensão se configuraram no decorrer da história (Castro, 1995), os vieses assistencialista, culturalista-artístico, e rondonista, apontados por Ribeiro (1993), e ainda o uso como propaganda ideológica pelo governo militar, Rocha (1984, 1986), Paiva, (1986);
- uma má compreensão ou incompreensão do conceito de extensão, o que é bastante comum, haja vista, não ser consensual até hoje;
- do desgaste por que passou o discurso da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão, o que Souza (1994) chamou de “refrão de ladainha”, sem contudo ser implementado na prática;
- de seu possível aspecto transitório, apontado por Fagundes (1986) e Marchi (1995);

- ou mesmo de uma deficiência do ethos acadêmico brasileiro (Schwartzman, 1995), que se traduziria por uma certa “má-vontade” em se fazer extensão.

Essa concepção não tem um respaldo teórico bem definido, talvez por se tratar de uma posição delicada de se colocar dentro do ambiente acadêmico, à medida que poderia suscitar um certo mal-estar diante dos pares que se dedicam ou defendem diligentemente a atividade.

Nesse sentido, a concepção “Apêndice” surge de observações práticas, da tentativa de ler nas entrelinhas o significado de posicionamentos supostamente tomados, da dissimulação sobre a importância de certas atividades, e também, das justificativas e racionalizações para não se executar estas mesmas atividades.

A concepção Apêndice tem também uma imbricação com a concepção Institucional quando projetos ou atividades de extensão são aprovados ou mantidos em função da estrutura burocrática que geram. Nesse sentido, o verdadeiro interesse está na estrutura formal que “acompanha” a atividade, a qual todos assumem, no discurso, a importância e, conseqüente defesa. Na prática, porém, continua-se a tratá-la como uma função de menor importância.

Esse desmembramento das concepções da extensão universitária objetiva agrupar os membros da comunidade acadêmica em estudo quanto ao seu posicionamento em relação ao conceito de extensão.

Convém lembrar que tais concepções não ocorrem isoladamente nos sujeitos, pelo contrário, elas disputam todo o tempo um lugar na interpretação que eles fazem das características das diversas atividades de extensão universitária.

Com base nesse posicionamento, cria-se as condições para inferir as hipóteses conceituais do universo pesquisado e procura-se atingir o primeiro dos objetivos específicos propostos - identificar e analisar o conceito e a percepção que a comunidade acadêmica da UFLA tem acerca da extensão universitária.

Quanto ao segundo objetivo, de descobrir os principais fatores que impedem ou dificultam as atividades, foi usado um procedimento semelhante, porém, mais modesto, baseado também nas opiniões de vários atores sociais presentes na comunidade, e não só na revisão bibliográfica.

2.2 Os fatores impeditivos da extensão

As diversas opiniões captadas, tanto na literatura como na própria comunidade, sobre quais seriam os fatores impeditivos da extensão universitária foram aqui divididos em cinco tipos, chamados simplesmente de fatores.

Da mesma forma que as concepções de extensão apresentadas, os fatores raramente se apresentam isolados numa atividade. Alguns são inerentes ao tipo da atividade enquanto outros dependem de circunstâncias para se fazerem presentes. Estes fatores funcionam como “vetores” em sentidos diversos ao da atividade, dificultando sua prática, muitas vezes levando-a a direções diferentes daquelas previamente planejadas, e até mesmo a impedindo de se realizar.

2.2.1 Desinteresse

Para aqueles que se baseiam neste fator, a comunidade acadêmica carece de interesse em executar atividades de extensão universitária. Sem entrar no mérito das questões motivacionais, esse fator se espelha um pouco na concepção

Apêndice e revela a própria importância que os integrantes da comunidade acadêmica dão para as atividades de extensão.

Nesse sentido, a responsabilidade pela não execução de atividades de extensão recai sobre os próprios integrantes da comunidade enquanto indivíduos, por não se interessarem ou não se dedicarem suficientemente às atividades.

2.2.2 Institucionais

Os fatores Institucionais se traduzem na responsabilidade da instituição pela promoção das atividades de extensão, tanto pelas condições materiais e recursos humanos oferecidos quanto pelas políticas de valorização da atividade.

Os fatores Institucionais tentam ser uma contrapartida da concepção de mesmo nome, e nesse entendimento, a responsabilidade pelas dificuldades ou impedimentos à atuação na atividade recai sobre a própria instituição, através de seus órgãos responsáveis pela extensão, decisórios, ou elaboradores de políticas em geral.

2.2.3 Acadêmicos

Os fatores Acadêmicos estão relacionados diretamente à performance dos alunos e professores em geral em suas atividades acadêmicas. Nesses fatores, o que impede a extensão é a falta de valor acadêmico dado a essas atividades, que são preteridas pela comunidade em função do ensino e da pesquisa.

Diferentemente do fator Interesse, a responsabilidade sobre a não-execução de atividades de extensão recai, nestes fatores, sobre o ombro dos intelectuais e dirigentes. A deficiência do ethos acadêmico em suas tendências

elitistas, corporativistas e burocráticas relacionam esses fatores à concepção Acadêmica.

2.2.4 Inerentes

Estes fatores estão relacionados com a visão geral que as atividades de extensão têm na comunidade acadêmica. Tal visão se liga a como as atividades se forjaram na prática, ao longo do tempo, como foram usadas e ficaram sendo conhecidas, desde sua indefinição conceitual, até a identificação com atividades “fora do horário”, de fim de semana, descontínuas, e mesmo incompatíveis com os requisitos da departamentalização.

A responsabilidade nestes fatores, por não se fazer extensão, é atribuída às características que acabaram sendo consideradas como inerentes à extensão, ou seja, à própria “imagem” da atividade dentro da comunidade acadêmica.

2.2.5 Os fatores rurais

Os fatores rurais estão relacionados com as peculiaridades específicas da instituição. Apesar de transformada em universidade desde 1994, a UFLA ainda mantém a grande maioria das vagas de seus cursos, tanto de graduação como de pós-graduação, destinada à área de ciências agrárias. Nesse sentido, muitas de suas possíveis atividades de extensão universitária, se feitas indissociadas do ensino e da pesquisa, poderiam se enquadrar, no que se refere aos tipos de ações, em atividades de extensão rural.

Porém, Rocha (1986) nos conta que na década de 50 a extensão rural¹⁰ aparece como um instrumento do Estado para promover o desenvolvimento do País. Com a criação da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural - ABCAR, órgão nacional que congregava as organizações regionais similares, a extensão rural passa a desenvolver, a partir daquela época, ações com intuito de provocar mudanças de comportamento nas populações do meio rural.

Esses tipos de mudanças impostas sem respeitar ou aproveitar algo do saber e da cultura daquelas populações foi que Freire (1980) critica em sua obra “Extensão ou comunicação?”, que se tornou um clássico para os estudantes da extensão universitária.

Nessa obra, Freire (1980), alerta para o antidiálogo daquela proposta de extensão, que impõe o ponto de vista de alguém (o extensionista) que se julga sujeito da situação, dono da verdade, que, numa postura messiânica, vem entregar de forma mecanicista, um pacote de saber pronto, perfeito, acabado, superior, para alguém (o agricultor – o recipiente) que deve receber aquele conteúdo de forma passiva, sem questionamentos, abrindo mão de seu saber inferior, substituindo-o pelo saber superior do extensionista.

Freire chamou isso de coisificação do homem, transformação do agricultor em coisa, em objeto, domesticando-o como se faz a um animal, transformando-o em objeto passivo, dócil, receptor de comunicados, numa clara relação de dominação, manipulação, invasão cultural.

Sobre essa abordagem da extensão rural, Alencar (1990), estudando a dimensão da participação dos membros do grupo, chama-a de tutorial. Na abordagem tutorial, o diagnóstico dos problemas da comunidade onde serão efetivadas as atividades é feito apenas pelo agente externo ao grupo - o extensionista, sem a participação da população alvo das ações. A comunidade é

¹⁰ Sobre a história da extensão rural ver, por exemplo: Rodrigues (1997), Caporal (1998), Oliveira (1999)

vista como um sistema social homogêneo, sendo também homogêneas as estratégias de intervenção. O agente externo tem um papel de tutor na introdução de idéias que devem ser assimiladas passivamente pela população.

Na abordagem participativa, o diagnóstico é feito com a participação ativa de grupos distintos entre si, aglutinados por interesses comuns, respeitando-se suas diferentes visões de mundo, problemas, interesses, acesso aos benefícios institucionais, capacidade de organização e poder (capacidade de influenciar as decisões), pois a comunidade é vista como um sistema social heterogêneo, internamente diferenciado. Ao contrário da abordagem tutorial, nesta abordagem o agente externo tem um caráter educacional e suas ações fundamentam-se em métodos pedagógicos, criados por Freire e conhecidos por conscientização¹¹ (Alencar, 1990).

Apesar das críticas, a extensão rural se consolidou naquelas bases, enquanto se distanciava da extensão universitária até ser vista apenas como “(...) uma função disseminadora de técnicas agrícolas modernas, sem nenhuma relação com o processo educativo”. (Rocha, 1986, p.67)

Com a criação em 1973 da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA, que seria responsável pela pesquisa agropecuária, e a transformação da ABCAR em Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural - EMBRATER, vinculada ao Ministério da Agricultura, a extensão rural apartou-se quase totalmente da extensão universitária¹². (Rocha, 1986)

¹¹ Ver: Freire (1983a, 1983b, 1993)

¹² A bibliografia sobre extensão rural é imensa, no dizer de Caporal (1998) humanamente impossível de ser totalmente revista no período de um curso de pós-graduação, razão pela qual declinou-se de qualquer indicação. Sem entrar nos méritos da trajetória percorrida por esta atividade, e nas mudanças que conseguiu implementar no meio rural, pode-se colocar que a extensão rural hoje tem vários desafios, sendo um dos principais a questão da ecologia e do desenvolvimento sustentável implementado através de metodologias participativas, imbricada com a formação do extensionista rural do futuro.

Nesse sentido, apesar da extensão rural tomar rumo próprio, independente da extensão universitária, atividades de extensão feitas pela UFLA na área de ciências agrárias se assemelham muito, pelo menos na operacionalização, à extensão rural, embora nos objetivos possam diversificar totalmente.

Ainda assim, atividades de extensão universitária implementadas pela UFLA no setor rural, poderiam tanto se assemelhar quanto serem confundidas com atividades de extensão rural, trazendo para si todas as críticas que são inerentes à essas atividades. Nesse sentido, tanto as críticas como as posturas da comunidade diante da extensão rural poderiam se tornar um fator impeditivo para as atividades de extensão universitária.

Com base neste pressuposto, foram criados também para esta pesquisa os fatores rurais, que tiveram por objetivo medir se as atividades de extensão universitária executadas no setor rural poderiam ser dificultadas ou mesmo impedidas em virtude das suas similaridades com atividades de extensão rural, no que se refere às críticas que sofrem aquelas atividades, ou mesmo, em consequência das próprias especificidades do meio rural.

Para facilitar a análise, os fatores rurais foram “decompostos” em três subfatores, que congregam as principais dificuldades comumente apontadas para essas atividades.

2.2.5.1 Inadequação teórica

Este subfator se relaciona com a crítica de que muito dos conhecimentos teóricos ensinados nas universidades são inadequados, na prática, no setor rural. Ou por serem muito técnicos, ou por estarem distantes da realidade do produtor rural, ou por sua implementação ensejar gastos muito elevados para esses produtores, ou ainda por serem direcionados predominantemente à agricultura

empresarial, não interessando aos agricultores familiares da região e entorno da universidade.

A falta de um diagnóstico adequado para as necessidades locais, resultado talvez de uma abordagem do tipo tutorial, ou mesmo o comprometimento do ensino com um tipo de agricultura diferente da presente na região, seriam os responsáveis pela inadequação dessas atividades de extensão, funcionando como um fator impeditivo.

2.2.5.2 Especificidades rurais

Para este fator, as especificidades do setor rural, tais como maior distância física da universidade, dificuldades de contatos prévios com as populações alvo, dificuldades de locomoção e acesso, intempéries, demandando conseqüentemente mais recursos e mais tempo no planejamento e execução das atividades, seriam fatores impeditivos da execução das atividades de extensão no setor rural.

Além do que, como foi dito acima, a partir da criação da EMBRAPA e da EMBRATER, a extensão rural se desvinculou quase totalmente da extensão universitária. Nesse sentido, a execução de atividades de extensão universitária no meio rural ficariam obscurecidas pelas atividades de extensão rural praticadas pelas agências oficiais.

Tais ações seriam, para o público rural, dispensáveis em virtude do caráter repetitivo ou equivalente àquelas feitas pelas agências oficiais, que contam com mais recursos financeiros, materiais e humanos, não tendo a Universidade condições para “competir” com estas agências. Esta inviabilidade de competição se caracterizaria também como um fator impeditivo.

2.2.5.3 Preconceito

Para o subfator Preconceito, ainda há, também na comunidade acadêmica, a crença de que o setor rural é atrasado, desmobilizado, refratário ao conhecimento científico e às inovações tecnológicas e, nesse sentido, desinteressado pela extensão, rural ou universitária.

Dentro desse raciocínio, a suposta desmotivação ou desinteresse do produtor rural diante da extensão universitária, sua postura resistente à mudanças, seria um fator impeditivo destas atividades.

2.3 Características

Além dos tipos de fatores impeditivos levantados junto a comunidade acadêmica, algumas características das atividades de extensão são tidas como capazes de inviabilizar a execução das mesmas. Tais características foram também divididas em grupos a fim de se captar quais delas seriam, na opinião da comunidade, as mais expressivas no que se refere a dificultar, ou mesmo impedir, a prática das atividades de extensão. Essas hipóteses estimulam o posicionamento do universo pesquisado face a sua interpretação desse impedimento.

2.3.1 Dialogicidade

A dialogicidade é a característica de presença de diálogo nas relações entre o agente que pratica a ação extensionista e o público-alvo desta ação, e se baseia em Freire (1983a). Para aqueles que têm na abordagem tutorial seu modo de fazer extensão, a dialogicidade pode ser um fator impeditivo ou dificultador, visto que desnecessária; afinal, o extensionista é quem sabe e passará seu saber

para aqueles que não sabem, portanto, a comunicação é num sentido só, do emissor para o receptor. (Freire, 1980; Alencar, 1990)

Ao contrário, para aqueles que se baseiam na abordagem dialógica, ou participativa, o diálogo é condição indispensável para que a ação extensionista se efetue com sucesso, para que o agente conheça a realidade e a própria população que será alvo das ações e, portanto, possa com a participação da mesma, construírem juntos os planos de ação.

Assim, a medida da intensidade da dificuldade apontada para essa característica é reveladora quanto à postura da comunidade acadêmica enquanto extensionista, se tendendo a não dialógica ou dialógica, tutorial ou participativa.

2.3.2 Onerosidade

A característica Onerosidade mede a afirmação que as atividades de extensão não são efetivadas principalmente por falta de verbas e recursos materiais.

De acordo com o Perfil Nacional da Extensão Universitária Brasileira (Brasil, [1995]), publicado pela Secretaria de Ensino Superior do MEC, a dificuldade apontada pelas instituições que participaram do levantamento, como a mais importante para o exercício da extensão universitária em 1993, foi a limitação de recursos financeiros. Essa reclamação é também feita por vários autores, por exemplo, Landin, (1984), Dobebei (1995), Quezado (1998), entre outros. Nesse sentido, uma das causas de não se fazer extensão é a crise financeira crônica que vive o país e a universidade.

2.3.3 Escolaridade do público

Esta característica relaciona a dificuldade na execução das ações de extensões diretamente à baixa escolaridade do público. Possui também uma certa conexão com o subfator Preconceito, uma vez que as populações rurais geralmente têm menor escolaridade que as urbanas. Essa característica compara o grau de dificuldade apontado pela comunidade acadêmica para a prática de ações de extensão com público-alvo de escolaridades diferentes.

2.3.4 Distância do local do evento

As dificuldades das ações de extensão universitária se relacionam, para esta característica, diretamente à distância que essas ações ocorrem da Universidade. Esta característica também se relaciona com as Especificidades rurais, visto que ações de extensão no meio rural são, obviamente, mais distantes que as ações implementadas no meio urbano.

Com base nessas observações, acredita-se ter condições de tentar atingir o segundo objetivo específico - identificar e analisar quais os principais fatores que impedem ou dificultam a prática de atividades de extensão na universidade. Vejamos então como se desenrolou a pesquisa desde a preparação até o encerramento de sua fase empírica.

Antes de passarmos a Metodologia, é necessário que se faça uma ressalva sobre o ensino a distância.

2.4 Ensino a distância

Para efeitos deste trabalho, as atividades de ensino a distância não foram consideradas como atividades de extensão universitária. Este procedimento foi adotado por dois motivos:

a) sempre cientes de que não há consenso sobre quais atividades sejam ou não extensão universitária, foi considerado, nesse caso, um conceito de extensão, mais operacional que filosófico, colocado por Silva Filho (1994, p.9), “(...) a transmissão direta à sociedade dos conhecimentos acumulados na universidade, excluída a educação formal que conduz a diplomas de graduação e pós-graduação.”

Nesse entendimento, se as atividades de ensino a distância na UFLA são caracterizadas por cursos de especialização *lato sensu*, portanto, cursos de pós-graduação com diplomas expedidos pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, tais cursos são atividades de ensino e não de extensão universitária.

Atividades dirigidas exclusivamente a alunos que tenham o grau superior, que passaram por uma seleção antes da matrícula, sujeitos inclusive à recusa da mesma, estando, portanto, regularmente matriculados, sujeitos a avaliações formais, reprovações, e ainda, com direito a titulação reconhecida legalmente ao final do curso, dependente de carga horária mínima, são atividades de ensino, ensino de pós-graduação.

A modalidade “a distância” é apenas uma forma da Universidade atingir um público maior, ávido por atualização e titulação. As atividades de extensão universitária, por sua vez, geralmente não exigem pré-requisitos formais, têm um caráter mais flexível, dispensam quase sempre avaliação formal e são acompanhadas de certificados de conclusão ou de participação, sem valor regulamentado de titulação, portanto, bastante diferentes das atividades dos cursos de *lato sensu* da UFLA.

b) como objetiva-se com este trabalho conhecer os fatores impeditivos da extensão, ainda que as atividades de ensino a distância fossem consideradas como atividades de extensão universitária, no caso da UFLA, tais atividades não dão mostras de sofrerem restrições que dificultem ou impeçam sua execução.

Essa afirmação se baseia no crescimento vertiginoso que, segundo informações da FAEPE¹³, houve nessas atividades. O número de cursos de especialização, por tutoria a distância oferecidos pela Universidade no período de 1995 para cá, cresceu de três para 34, e o número de alunos, em contínua expansão, se aproxima hoje de 9.000. Não há, portanto, ao que parece, dificuldades ou fatores impeditivos importantes para essas atividades.

Nesse sentido, a construção tanto das concepções teóricas quanto do próprio questionário da pesquisa, não levou em conta tais atividades.

De qualquer modo, a idéia de estender para um público maior aquilo que a universidade oferece é comum tanto ao ensino a distância quanto à extensão universitária, não cabendo aqui nenhuma intenção de encerrar o debate. Para outras discussões sobre ensino a distância ver, por exemplo: Sucupira (1973), Lampert (1998), Farias (1998a), Farias (1998b).

¹³ Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão – fundação de direito privado sem fins lucrativos que, como o próprio nome indica, tem por finalidade dar apoio às atividades desenvolvidas pela UFLA. Os cursos de especialização por tutoria à distância são administrados pela FAEPE.

3 METODOLOGIA

Ao se tentar delinear as diferentes concepções pelas quais a extensão universitária é encarada, surge a tentação de se traçar a trajetória histórica dessa atividade. Porém isto já foi feito por vários autores¹⁴ o que nos levaria a fazer releituras de qualidade certamente inferior, que, de acordo com Eco (1986), em nada acrescentariam para o saber científico.

Além do mais, como se trata de um estudo de caso, também seria aconselhável traçar o perfil histórico da atividade dentro da instituição estudada¹⁵, tarefa que, por si só, preencheria com folgas os objetivos de uma pesquisa de mestrado, exigindo condições de tempo e recursos que o pesquisador em questão não dispunha.

Nesse sentido, declinou-se dessa tarefa e entende-se que, dentro do marco teórico e dos objetivos propostos nesta pesquisa, tal lacuna não inviabiliza o entendimento das concepções e fatores acima discriminados.

3.1 Características gerais do local de estudo

Nesta seção é apresentado um breve histórico da trajetória da instituição até ser transformada em universidade, e também, uma noção de sua estrutura atual. Na seção seguinte são descritos os procedimentos metodológicos utilizados na coleta dos dados.

¹⁴ Sobre a história da extensão universitária no Brasil ver: Linhares (1976), Rocha (1984, 1986, 1995, 1996), Paiva (1986), Clemente (1993), Souza (1994), Castro (1995), Botomé (1996), Tavares (1998), Souza (2000).

¹⁵ Sobre a história da extensão universitária na UFLA ver: Oliveira ([198-]), Costa (1988).

3.1.1 Antecedentes históricos da UFLA

Os antecedentes da história da Universidade Federal de Lavras ocorreram desde o ano de 1869 com a fundação, em Campinas – SP, do Colégio Internacional pelo Rev. Nash Morton, sendo o primeiro colégio evangélico norte-americano da América do Sul.

Em 1892, em virtude de uma epidemia de febre amarela em Campinas, o Colégio Internacional transfere-se para Lavras – MG, passando a se chamar Instituto Evangélico. Seu diretor na época foi o Rev. Samuel Rhea Gammon. Mais tarde, em 1928, a instituição trocava seu nome em homenagem ao seu fundador em Lavras, o Rev. Gammon, passando a se chamar Instituto Gammon, nome que prevaleceu até alguns anos atrás, quando uma vez mais foi trocado para Instituto Presbiteriano Gammon.

Em 1904, o então Instituto Evangélico passa a oferecer o curso ginásial, e em 1908 é fundada a Escola Agrícola para ministrar o curso de Agronomia, sob a direção de um agrônomo norte-americano, Benjamin Harris Hunnicutt – nascia ali o que se tornaria a Universidade Federal de Lavras.

Em 1937, a Escola Agrícola mudou seu nome para Escola Superior de Agricultura de Lavras, tendo o Instituto Gammon como entidade mantenedora até 1963. Neste ano, foi federalizada, desvinculando-se do Instituto e passando a receber recursos e prestar contas diretamente ao Ministério da Educação.

Em 1972, a Escola transforma-se em autarquia de regime especial, e finalmente em 1994 é transformada em Universidade Federal de Lavras, continuando, porém, a atuar majoritariamente na área de ciências agrárias. (Baseado em Carvalho, 1995)

3.1.2 Condições atuais

Atualmente a UFLA disponibiliza uma ampla estrutura à maioria dos membros de sua comunidade para execução de suas tarefas. É dada aqui uma visão panorâmica dessa estrutura, salientando alguns recursos que podem ser aproveitados em atividades de extensão.

Embora fuja dos objetivos deste trabalho levantar potenciais de extensão existentes na universidade, é pertinente que aqueles que não conheçam a instituição tenham uma noção dos recursos disponíveis, e assim, mais subsídios para melhor compreender o contexto em que ocorre o cotidiano acadêmico da universidade, e que conceito sua comunidade faz da extensão e de seus fatores impeditivos.

A UFLA ocupa uma área de 600 ha, sendo destes, 208 ha de áreas cultivadas. A área construída é de, aproximadamente, 149.000 m² distribuída em 16 departamentos didáticos, 136 laboratórios, 13 auditórios e um Hospital Veterinário. Possui também uma Biblioteca Central com um acervo de 46.200 volumes, 2.516 títulos de periódicos, 7.150 folhetos e 9 bases de CD-ROM, além de um Núcleo de Apoio Didático Pedagógico - NADP, com 714 filmes em vídeo.

Os seguintes serviços de apoio são disponibilizados para a comunidade acadêmica: Centro Assistencial e Odontológico, Gráfica, Editora, Centro de Tecnologia em Informática, Rádio FM Universitária, TV Universitária, Museus, Restaurante Universitário, Alojamento Estudantil entre outros. Há também a Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão – FAEPE com um Centro de Treinamento dedicado a cursos e eventos.

Quanto aos recursos humanos, o quadro efetivo de professores é de 329 sendo que 95% deles possuem mestrado ou doutorado. Os técnicos-administrativos efetivos são 377 além de cerca de 150 contratados terceirizados.

Em relação aos seus cursos, a UFLA oferece em nível de graduação: Administração, Agronomia, Ciência da Computação, Engenharia Agrícola, Engenharia Florestal, Medicina Veterinária e Zootecnia, num total de 230 vagas por semestre, sendo 80 para o curso de Agronomia e 25 para cada um dos demais.

Em nível de pós-graduação, oferece 60 cursos, sendo 25 presenciais (1 de especialização, 15 de mestrado e 10 de doutorado), e 34 de especialização à distância.

Os alunos de graduação são cerca de 2.100 e os de pós-graduação strictu-sensu são aproximadamente 800 (500 de mestrado e 300 de doutorado). Os alunos de especialização presencial são 26 e estão matriculados no Curso de Educação. Os demais são estudantes de cursos de especialização por tutoria a distância, administrados pela FAEPE e com cobrança dos custos, e se aproximam de 9.000. (Informação verbal)

O vestibular é descentralizado e a média de candidatos por vaga é de 16,8. Os cursos mais concorridos são de Medicina Veterinária com 43,6 candidatos/vaga e Ciência da Computação com 21,1, (dados do 1º sem./2001).

A universidade conta também com dez grupos de extensão envolvendo cerca de 500 pessoas, entre professores, alunos e funcionários, 18 núcleos de estudo, e um considerável programa de bolsas.

Os números desse programa dão uma boa pista sobre a valorização da extensão em relação à pesquisa e ensino: Bolsa de Extensão (10), Bolsa Atividade (106), Monitoria Remunerada (52), Aperfeiçoamento (7), Programa Especial de Treinamento (61), Pesquisador (48), Iniciação Científica (280), Produtividade em Pesquisa (50), FAPEMIG – Mestrado (33) e Doutorado (17), Mestrado (241) e Doutorado (112), num total de mais de 1000 projetos de pesquisa em andamento. (Dados do Informativo “Os números da UFLA” – UFLA ([2001])

3.2 Tentando unir quantitativo e qualitativo

Durante a elaboração das primeiras versões do projeto de pesquisa, que ocorreu concomitantemente com a revisão bibliográfica, e ainda na interlocução com colegas e membros da comunidade acadêmica em geral, percebeu-se que:

- várias pessoas com as quais foram trocadas idéias sobre extensão universitária tinham concepções diferentes da atividade;
- havia uma crítica recorrente entre diversos autores sobre a extensão ser defendida apenas no discurso;
- havia um número razoável de pessoas na comunidade que nada sabiam sobre extensão universitária ou, não se importavam nem um pouco com esta atividade.

Por sua vez, analisando obras que tocavam o tema da extensão universitária na UFLA, Oliveira [198-], Costa (1988), Carvalho (1995), ESAL ([1993]), constatou-se que as duas primeiras contavam sobre um passado expressivo e pioneiro da extensão na instituição, enquanto as duas outras, resultados de pesquisas um pouco mais recentes, feitas sobre a instituição, alertavam para uma extensão desarticulada da pesquisa e, no ponto de vista da comunidade acadêmica, deixando a desejar.

A partir de então, uma reordenação do projeto foi se tornando necessária à medida que se delineava um quadro ainda mais eclético que o esperado, em relação às diferentes concepções e opiniões dentro da instituição sobre o que seriam, e, como andariam as atividades de extensão universitária.

Assim, as possíveis metodologias qualitativas, previamente planejadas para um estudo de caso envolvendo um recorte qualquer dentro da instituição,

não se renunciavam produtivas naquele momento, à medida que esbarravam no problema da heterogeneidade conceitual existente na comunidade.

Foi então que a questão da concepção da extensão passou a ser considerada como um dos problemas a ser estudado na pesquisa, mantendo-se a idéia geral de se conhecer os fatores impeditivos.

Com a mudança nos objetivos, a metodologia qualitativa ficou comprometida, pois, uma pesquisa de atitude reflexiva sobre qualquer assunto, se feita apenas de modo qualitativo, corre um grande risco de ficar enviesada caso não se tenha nenhuma idéia preliminar de quantas concepções diferenciadas existam no universo a ser pesquisado, nem tampouco de qual seria sua distribuição entre os diversos segmentos, uma vez que a profundidade da análise é a grande marca daquele tipo de pesquisa.

Dessa forma, optou-se por primeiramente tentar conhecer a posição da comunidade acadêmica em relação à extensão através de um mapeamento exploratório estatístico, o que poderia ser útil para pesquisas futuras, qualitativas ou não. Assim, o objetivo e a metodologia foram reformulados em função das próprias necessidades que surgiram no decorrer da pesquisa. Esse procedimento indica, de acordo com Alencar (1999), um caráter interativo presente no trabalho.

Dentro dessa nova perspectiva, a intenção era de coletar dados de uma amostra probabilística, representativa de toda a população da comunidade acadêmica, utilizando-se um questionário estruturado, e, através do método do somatório Likert, traçar perfis de posturas dentro da comunidade com base no cruzamento¹⁶ das concepções, fatores impeditivos e outras variáveis independentes (demográficas).

¹⁶ O termo “cruzamento”, que desta seção em diante aparecerá inúmeras vezes no texto, foi utilizado para indicar as saídas proporcionadas pela função “Crosstabs” do software utilizado no processamento dos dados coletados. O referido software, conhecido geralmente como SPSS, se assemelha muito a uma planilha eletrônica de dados. Em

Hipóteses conceituais foram então criadas a partir do Referencial Teórico para servirem de estímulo aos entrevistados, para que esses se posicionassem diante das inferências, constituindo depois, por dedução, um quadro das assertivas congruentes e incongruentes diante do conceito e de uma “avaliação” da prática universitária da extensão.

Essa opção metodológica ocultaria uma opinião mais pontual sobre expressivos trabalhos de extensão localizados em alguns departamentos da universidade, por outro lado, ajudaria a levantar um posicionamento mais geral dos diversos atores sociais da comunidade acadêmica, enfatizando o caráter exploratório da pesquisa, necessário em função da escolha do tema ter sido uma iniciativa inédita no PPGA/UFLA¹⁷.

3.2.1 O instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa foi um questionário estruturado construído com base em afirmações, tiradas tanto da literatura quanto da opinião geral da comunidade, sobre os conceitos e os possíveis fatores impeditivos das atividades de extensão universitária.

O questionário foi dividido em duas partes, contendo cada uma delas três questões básicas. As três primeiras questões se referiam ao conceito de extensão, enquanto as três últimas aos fatores impeditivos.

cada linha é lançado os dados de um respondente, ao passo que em cada coluna figura uma variável. A função Crosstabs apresenta, em forma de quadro descritivo, os valores do cruzamento de uma linha ou coluna x outra linha ou coluna, ou seja, de todos os casos x uma variável, ou, de um caso x todas as variáveis, ou ainda de respostas comuns a duas ou mais variáveis. Esta função foi a base de toda a análise feita no capítulo 4, que trata dos resultados, e a principal ferramenta, das disponibilizadas pelo software, utilizada pelo pesquisador em suas análises.

¹⁷ Programa de Pós-Graduação em Administração do Departamento de Administração e Economia da UFLA.

As questões iniciais inquiriram sobre quais seriam, respectivamente, as funções, os objetivos e a importância das atividades de extensão universitária. A quarta questão foi sobre quais eram os fatores que dificultavam ou impediam a atividade. A quinta questão tinha a mesma conotação que a quarta, porém, ponderava que, sendo uma universidade onde predomina as ciências agrárias, a UFLA sofreria fatores impeditivos específicos da área rural, questionando quais seriam esses fatores. A sexta e última questão tentou medir o grau de dificuldade presente em diversos tipos de atividades de extensão, em função de suas características (Ver Anexo I).

Para cada questão, exceto a última, foi colocado um grupo de afirmações que supostamente respondiam à questão formulada, cabendo ao respondente assinalar, numa escala disposta diante da afirmação, se concordava ou discordava da mesma.

Para essas questões (de números 1 a 5), a escala foi dividida em sete pontos. O ponto extremo à esquerda significava “Discordo Totalmente”, abreviado por DT, enquanto o ponto extremo à direita significava “Concordo Totalmente” - CT. Os pontos intermediários foram, da esquerda para a direita, respectivamente: “Discordo”, “Discordo Parcialmente”, “Não Sei”, “Concordo Parcialmente”, e “Concordo”, sendo suas abreviaturas D, DP, NS, CP e C. (Ver Anexo I-A)

Para a última questão (número 6), também foi colocado um grupo de variáveis, porém, a escala não media concordância e sim o grau de dificuldade associado a cada afirmação. A escala foi dividida em cinco pontos sendo que, o extremo à esquerda significava “Nenhuma Dificuldade” na execução da atividade, enquanto o ponto mais à direita significava “Extrema Dificuldade” na execução da mesma.

Construída uma primeira versão do questionário, o mesmo foi pré-testado para um grupo de aproximadamente 20 pessoas da comunidade. O

comentário geral, após pequenas mudanças e correções, foi que o questionário era extenso, um pouco difícil e demorado de se preencher, porém, se mostrava bem abrangente, e, se respondido com boa vontade, daria um bom material para um tratamento estatístico e análise.

Entre diminuir o questionário, perdendo um pouco de sua abrangência, porém facilitando, supostamente, a coleta de dados, e mantê-lo como estava, correndo-se o risco de dificultar a mesma, optou-se pela segunda opção, fiando-se na capacidade do pesquisador de convencer os membros da comunidade a colaborarem, uma vez que o próprio já pertencia àquela há vários anos.

Terminada a fase de elaboração e pré-teste, foi necessário definir qual seria o número mínimo de questionários a ser conseguido junto à comunidade, para que houvesse representatividade da amostra. A amostra, que seria probabilística, caracterizar-se-ia, de acordo com Mattar (1994), pelo conhecimento por parte do pesquisador da probabilidade que cada elemento da população tem de ser selecionado para a mesma.

3.2.2 Amostragem

Optou-se por uma amostragem estratificada proporcional, por esta fornecer estimativas mais fidedignas dos diferentes grupos que compõe a população. Nesta amostragem, a população é dividida em estratos¹⁸, mutuamente exclusivos e coletivamente exaustivos (Mattar, 1994). Ou seja, todo membro da população é classificado em um único estrato, ao mesmo tempo, nenhum dos membros fica de fora dessa classificação.

Para conhecimento do tamanho da amostra que seria necessária, consultou-se o Departamento de Ciências Exatas da UFLA, onde, através de um

¹⁸ A população foi dividida em quatro estratos: professores, funcionários, graduandos e pós-graduandos.

dos responsáveis pela disciplina Estatística Experimental, após uma explanação sobre a lógica da amostragem e suas vantagens, demonstrou-se a fórmula para o cálculo do tamanho da amostra, indicando-se como referência a obra de Cochran (1963).

De acordo com Cochran (op. cit.), a fórmula para se calcular o tamanho de uma amostra para uma população finita, com um intervalo de confiança de 95%¹⁹ e uma margem de erro de 4%²⁰, é a seguinte:

$$n = \frac{\frac{t^2 P \cdot Q}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} \left(\frac{t^2 P \cdot Q}{d^2} - 1 \right)}$$

Em que: n = tamanho da amostra
t = valor do escore Z²¹ para o intervalo de confiança adotado
d = margem de erro (em %)
N = tamanho da população
P = probabilidade de um evento ocorrer na população²²
Q = probabilidade de um evento não ocorrer na população

Definiu-se como população ou universo desta pesquisa os servidores pertencentes ao quadro permanente da universidade, os alunos presenciais de pós-graduação e os alunos de graduação a partir do quinto período, num total de 2.670 pessoas. Os demais componentes da comunidade que ficaram fora da

¹⁹ O intervalo de confiança ou nível de confiança de 95% significa que, de todas as possíveis amostras de tamanho n existentes numa população de tamanho N , há 95 chances em 100 da média amostral estar contida no intervalo que vai de $-1,96\sigma$ a $+1,96\sigma$ da média. É o mesmo que a área contida sob a curva normal da distribuição amostral da média, delimitada por estes dois pontos. (Mattar, 1994)

²⁰ Existe uma relação matemática entre margem de erro e tamanho da amostra que, para o intervalo de confiança de 95%, é dada pela fórmula: $e = \pm 2S / \sqrt{n}$

²¹ O valor do escore Z para o intervalo de confiança de 95% é de $\cong 1,96$

²² Como não havia estudos preliminares sobre a opinião da comunidade para a maioria das proposições contidas no questionário, convencionou-se que $P = Q = 50\%$. Ou seja,

população a ser amostrada foram: os servidores terceirizados, os alunos de especialização a distância e os alunos de graduação do primeiro ao quarto períodos. Este procedimento se justifica pelos seguintes motivos:

a) Primeiramente, era necessário diminuir a população a ser amostrada, pois, se fosse considerado todos os membros da comunidade, sem distinção, a população ultrapassaria 12.000 membros, resultando, de acordo com a fórmula acima, numa amostra de 574 elementos, porém, a representatividade de estratos importantes, como por exemplo, o dos professores, seria muito baixa e enviesaria os resultados.

b) Quanto aos servidores terceirizados, considerou-se que a maioria deles atua em atividades-meio e de apoio, (limpeza, paisagismo, obras, manutenção, vigilância e secretarias), não tendo praticamente contato com atividades de extensão. Também foi considerado o nível de escolaridade que, da maioria, é geralmente mais baixo, o que dificultaria a resposta a um questionário autopreenchível.

Para aqueles servidores que atuam em atividades mais específicas (Rádio e TV Universitárias, Gráfica e laboratórios), seu número é bem reduzido. Além do que, pela natureza instável de seu vínculo com a Universidade, intermediado geralmente pela FAEPE, e ainda, pelo pouco tempo de serviço, considerou-se mais provável que também não tivessem opinião formada a respeito das atividades de extensão.

c) Em relação aos alunos dos cursos de especialização por tutoria a distância, considerou-se que, em vista do seu elevado número, aumentar-se-ia demasiadamente sua representatividade na amostra, e, pelo fato da maioria deles ser de outras cidades, desconhecem o cotidiano acadêmico da instituição, não tendo portanto, conhecimentos sobre as atividades de extensão na Universidade.

havia a mesma probabilidade de concordância ou discordância com as afirmações contidas nas variáveis para todas as proposições.

d) Quanto aos alunos de graduação do primeiro ciclo (primeiro ao quarto período), considerou-se que as atividades práticas dos cursos se iniciam geralmente a partir do quinto período, não tendo esses alunos muitas chances de participarem de atividades de pesquisa e extensão durante os primeiros dois anos de atividades, e, portanto, formarem opinião a respeito.

Em relação aos alunos de graduação, foi considerado também seu alto número. Nesse sentido, aplicando-se a fórmula do tamanho da amostra para uma população que incluísse todos os graduandos, ter-se-ia uma amostra de 515 elementos e um número proporcional de graduandos de 295, equivalente a 57% da amostra, enquanto o número de professores, por exemplo, seria de 47, apenas 9%.

Esse procedimento acabaria por resultar numa amostra que, embora matematicamente proporcional, traria um desequilíbrio em suas proporções em relação à importância de cada estrato dentro da população.

Nesse sentido, quando se valoriza um estrato em função de sua importância dentro da população, o que se configura como amostragem estratificada não proporcional, Mattar (1994) observa que para se determinar o peso do estrato nesse tipo de amostragem segue-se as seguintes regras:

- quanto maior a importância do estrato, maior deve ser sua participação;
- quanto maior o estrato, menor deve ser sua participação; e
- quanto maior a variabilidade dentro do estrato, maior deve ser sua participação.

Essas regras se aplicariam claramente no caso, a primeira em relação aos professores, a segunda em relação aos alunos de graduação e a terceira, aparentemente, em ambos os casos. Porém, para se fazer amostragem não proporcional, seria necessário atribuir pesos aos estratos, baseados em parâmetros prévios, não disponíveis para esta pesquisa.

Dessa forma, os graduandos do primeiro ciclo ficaram de fora da população e o número total de alunos de graduação passou a ser de 1.122. Com os pós-graduandos em número de 842, os servidores do quadro permanente em 706, sendo 329 professores e 377 técnicos-administrativos, totalizaram-se 2.670 pessoas.

Definido o número de elementos da população, a amostragem foi calculada como sendo estratificada proporcional, resultando, com base na fórmula acima descrita, em 490 questionários a serem distribuídos na seguinte proporção: 60 professores, 69 técnicos-administrativos, 206 graduandos e 155 pós-graduandos, conforme demonstrado no Quadro 1.

QUADRO 1 – Distribuição da amostra por estratos

Estrato	População	Porcentagem	Amostra
Professores	329	12.3%	60
Funcionários	377	14.1 %	69
Graduandos	1122	42.0 %	206
Pós-graduandos	842	31.6 %	155
Total	2670	100 %	490

Fonte: Dados da pesquisa

Com a intenção de melhor aproveitar as vantagens obtidas com a estratificação da amostra, os estratos foram separados em subestratos proporcionais ao número de elementos.

Para os professores, os subestratos se basearam na titulação, para os funcionários, no nível de escolaridade dos cargos, quanto aos pós-graduandos, a divisão foi por curso e nível do treinamento, e para os graduandos, considerou-se o curso e o período. Essa divisão resultou em uma estratificação com ampla capilaridade, visando melhorar a representatividade de todos os subestratos. (Ver Anexo 1-B)

Delineada a amostra, foram sorteados os nomes dos membros da comunidade para compô-la, utilizando-se a técnica de amostragem sistemática. Essa técnica consiste em sortear os componentes da amostra a partir de uma lista com o nome de todos os membros da população (rol).

Primeiramente calcula-se a proporção de membros que farão parte da amostra, transformando esta proporção em uma fração com numerador igual a um. No caso desta pesquisa, $490/2.670$ equivale aproximadamente a $2/11$, que foi arredondado para $1/5$. Isso significa que uma entre cada cinco pessoas da população amostrada deveria responder o questionário.

Em seguida, de posse das listas completas dos membros de cada estrato, numeradas em ordem crescente, para cada uma delas, sorteia-se como primeiro elemento da amostra um número entre 1 (um) e o valor do denominador da fração, no caso desta pesquisa: 5 (cinco).

A partir do número sorteado, soma-se o valor do denominador definido anteriormente, gerando, dessa forma, o próximo sorteado. A partir deste, soma-se novamente o valor do denominador gerando o próximo sorteado, assim sucessivamente, até o final da lista.

Por exemplo: Uma lista em que o primeiro sorteado fosse o número 3. Os demais, no caso desta pesquisa, seriam: 8, 13, 18, 23, 28, assim sucessivamente até acabar a lista.

A listagem completa (rol) dos alunos foi conseguida junto à Diretoria de Registro e Controle Acadêmico, e a de servidores junto à Diretoria de Recursos Humanos da UFLA. Esses procedimentos sobre amostragem sistemática se baseiam em Babbie (1999).

Feitos os sorteios e definida a amostra, redigiu-se uma carta de apresentação do questionário, nominal a cada sorteado, esclarecendo os objetivos da pesquisa, garantindo o anonimato do respondente e solicitando sua

pronta colaboração. Em seguida, foram distribuídos – carta e questionário, em número inicial de 540 formulários.

3.2.3 Coleta de dados

A coleta de dados se deu no período de maio a agosto de 2001. Dos 540 questionários inicialmente distribuídos, cerca de 150 deles retornaram após um mês do envio. Foram feitas cobranças via telefone, e-mail e pessoalmente, mesmo assim, no final do mês de junho, já próximo ao fim das atividades do semestre letivo, o número conseguido era de aproximadamente 190 questionários.

Até aquela data, havia uma proporção mais ou menos parecida de retorno dos questionários para os estratos dos professores, funcionários e pós-graduandos, em torno de 50%. Porém, para os graduandos o retorno era inferior a 20%.

Devido ao tamanho do questionário, ao baixo interesse despertado pelo tema, e as demandas de final de semestre, concluiu-se que, se não fosse tomada alguma medida urgente, no sentido de se conseguir o retorno dos questionários, a coleta de dados ficaria comprometida em relação à representatividade dos alunos de graduação.

Diante desse quadro, cientes das dificuldades em se conseguir o retorno dos questionários, e também, objetivando-se terminar a fase de coleta dos dados ainda no primeiro semestre, pois do contrário, a retomada prevista para o mês de agosto atrasaria demasiado a pesquisa, optou-se por utilizar uma técnica não probabilística de coleta de dados, para se obter o número restante de questionários.

Foram então impressos mais 200 cópias do formulário e o pesquisador se dirigiu à Biblioteca Central da universidade, bastante visitada naquele período

devido aos exames e trabalhos de final de semestre, para conseguir mais respondentes, preferencialmente, alunos de graduação.

De acordo com Mattar (1994), a parte da amostra conseguida desta forma configura-se como não probabilística, e não fornece estimativas precisas da população, uma vez que a margem de erro, torna-se desconhecida.

Porém, se na ocasião em que foi feita a complementação da amostra, ao fim do semestre letivo, uma grande parte dos alunos se encontravam na Biblioteca fazendo trabalhos e estudos em grupo, e, se naquele procedimento, todos aqueles alunos foram abordados e solicitados para responder o questionário, independentemente de qualquer característica, tomando-se também o cuidado de variar os dias da semana, horários e locais da abordagem, acredita-se que os vieses que porventura tenham sido introduzidos não são capazes de invalidar a representatividade de toda a amostra, e/ou a validade do estudo.

Nesse sentido, comparando-se os escores²³ finais do grupo formado pelos primeiros 190 casos, todos eles da amostra original, portanto, coletados de forma probabilística, com o restante dos casos, que foram coletados em sua maior parte de forma não probabilística, através de abordagem direta executada na Biblioteca da universidade, observa-se que houveram poucas variações significativas entre as duas coletas.

O índice médio de variação entre os escores resultantes da primeira parte da amostra (190 casos, probabilística), e os resultantes da amostra final foi de 1,6%, sendo que nenhum deles ultrapassou 5%, o que indica que o tipo de expediente tomado para a complementação da amostra alterou muito pouco os resultados. (Ver Anexo 1-C)

Com a entrada do período de férias, ainda se conseguiu coletar mais alguns questionários de pós-graduandos que, somados a outros questionários que

continuaram a chegar, obteve-se um total de 401 respondentes, distribuídos em: 45 professores, 59 técnicos administrativos, 176 alunos de graduação e 121 alunos de pós-graduação, conforme demonstrado no Quadro 2.

QUADRO 2 – Amostragem planejada x amostragem obtida

Estrato	Amostra planejada	Amostra obtida	Porcentagem obtida
Professores	60	45	75 %
Funcionários	69	59	85,5 %
Graduandos	206	176	85,4 %
Pós-graduandos	155	121	78 %
Total	490	401	81,8 %

Fonte: Dados da pesquisa

A amostra obtida equivale a cerca de 82% do tamanho mínimo da amostra planejada no caso de $P = Q$ (probabilidade da ocorrência de um fenômeno igual à probabilidade de não ocorrência), que para esta pesquisa indica o índice de concordância com a afirmação de uma variável igual ao índice de discordância, ou seja, $P = Q = 50\%$.

Após a análise dos dados, constatou-se, porém, que a maioria das variáveis tinha P e/ou Q diferentes de 50%, os quais, se fossem conhecidos, resultariam na necessidade de uma amostra menor. Nesse sentido, em relação ao tamanho, a amostra foi suficiente para todas as variáveis que obtiveram os valores de P ou Q iguais ou superiores a 75%.

Para as variáveis cujos valores de P e Q foram inferiores a 75%, a meta atingida, em relação ao tamanho da amostra, ficou no mínimo em cerca de 82%, quando $P = Q = 50\%$. À medida que P se distancia de Q , a porcentagem da meta

²³ O escore é calculado pela razão entre a pontuação obtida por uma variável e o máximo de pontos que esta variável poderia atingir, de acordo com o número de respostas válidas.

atingida aumenta, até um limite de 100% (quando P ou Q = 75%). Os valores de P e Q para todas as variáveis estão dispostos no Anexo 1-D.

Os dados foram processados utilizando-se o software *Statistical Package for Social Science*, conhecido como SPSS, versão 8.0 *for Windows*, software especialmente desenvolvido para tratamento de dados de pesquisas em ciências sociais.

4 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

A amostra coletada deve refletir, em parte, a própria população acadêmica da UFLA, uma vez que buscou-se, além da estratificação, uma representatividade de todos os cursos (em relação aos alunos), e de todos os níveis de escolaridade (em relação aos servidores). Não se deve esquecer, porém, que os alunos do ciclo básico (1º ao 4º períodos) ficaram de fora da amostra.

Os resultados da tabulação das variáveis demográficas indicam uma população de seis homens para cada quatro mulheres, 41% das pessoas na faixa de idade entre 24 e 35 anos, aproximadamente dois terços com formação na área de Ciências Agrárias, sendo mais de 44% dos alunos em cursos ligados à Agronomia. O dado mais relevante foi que apenas 21,7% dos respondentes já haviam atuado alguma vez em atividades de extensão universitária (para informações mais detalhadas sobre o perfil da amostra consultar o Anexo 1-E).

A análise dos dados teve duas etapas distintas. Na primeira analisaram-se os resultados de forma descritiva observando-se os escores apresentados pelas variáveis, vistas separadamente. Essa etapa serviu para se ter uma idéia da postura da comunidade diante dos conceitos de extensão e aos seus respectivos fatores impeditivos.

Apesar da escala utilizada no questionário desta pesquisa ser ordinal, foi considerada como intervalar para fins de análise, atribuindo-lhes valores numéricos e calculando-lhes escores.

Na segunda etapa, utilizou-se o método Likert. Este instrumento compõe-se basicamente de atribuir valores numéricos a expressões que indicam um posicionamento sobre determinado assunto. Cada frase é medida por uma escala gradativa de posicionamento em relação a uma afirmação, onde se

convalidam pontos de acordo com a atitude que o posicionamento assinalado na escala representa. (Babbie, 1999)

Nas questões de números 1 a 5 do questionário utilizado na coleta de dados (ver Anexo 1-A) foi atribuído para cada variável, de acordo com a escala de discordância/concordância, um valor de 1 a 7. Para o ponto extremo esquerdo da escala, que significava “Discordo totalmente”, atribuiu-se o valor 1, para “Discordo” o valor 2, “Discordo parcialmente” o valor 3, “Não sei” o valor 4, “Concordo parcialmente” o valor 5, “Concordo” o valor 6 e “Concordo totalmente” o valor 7.

Na questão de número 6, atribuíram-se os valores de 1 a 5 de acordo com a escala de dificuldade. Para o ponto extremo da esquerda, que significava “Nenhuma dificuldade” atribui-se o valor 1, os pontos intermediários receberam, da esquerda para a direita, os valores 2, 3 e 4, e, para o ponto extremo da direita, que significava “Extrema dificuldade” atribui-se o valor 5.

A fim de facilitar as constantes referências que deste ponto em diante serão feitas às variáveis, foram atribuídos a elas códigos e nomes reduzidos. Cada código é formado por uma letra e um número. As letras referem-se à ordem em que as questões foram dispostas no questionário (A letra *A* representa a primeira questão, *B* representa a segunda, *C* a terceira, assim sucessivamente), e os números representam a seqüência de disposição da variável dentro de cada questão no questionário. (Ver Anexo 1-F)

4.1 Escores finais

Para as questões de números 1 a 5 do questionário os resultados finais em forma de escores alcançados pelas variáveis variam dos valores 1 a 7. Quanto mais próximo do valor 1 for o escore, maior é a discordância com a afirmação contida na variável, ao passo que, quanto mais próximo estiver do

valor 7, maior é a concordância. Escores próximos ao valor 4 indicam indecisão ou falta de opinião a respeito da variável (resposta “Não Sei”).

Os resultados dos escores das questões de números 1, 2 e 3, respectivamente, “São funções da atividade de Extensão Universitária:”, “São objetivos da Extensão Universitária”, e “Qual a importância das atividades de Extensão Universitária?”, demonstram altos índices de concordância para quase todas as variáveis, com exceção daquelas que se coadunam com a concepção Financeira, cujos nomes reduzidos são “Prestação de serviços remunerados” e “Captação de recursos financeiros”.

A aceitação generalizada de afirmações tão diversificadas entre si, sendo que algumas delas, se não chegam a ser antagônicas são pelo menos incompatíveis, indica uma falta de definição mais clara de quais sejam as funções, objetivos e importância da atividade, ou seja, não está claro para a comunidade acadêmica o conceito de extensão universitária. (Ver Anexo 1-G)

Para as questões de números 4 e 5, que tratam dos fatores impeditivos da atividade, respectivamente, “São fatores impeditivos da Extensão Universitária na UFLA:”, e “São fatores impeditivos da extensão ligados à área rural:”, percebe-se, de modo geral, uma queda nos escores, indicando que não há um consenso geral sobre quais seriam os fatores que impedem as atividades de extensão. A única variável que obteve um índice de concordância mais alto foi “Falta maior incentivo”, com um escore de 5,92.

Em relação à questão específica sobre os fatores impeditivos ligados ao meio rural, os índices foram ainda mais baixos, indicando um maior nível de discordância com as afirmações contidas nas variáveis, o que pode ter ocorrido, também, em função de grande parte dos respondentes serem pessoas ligadas à área de ciências agrárias.

De qualquer modo, para essas duas questões, a maioria dos escores ficou próximo do valor 4, indicando, por um lado, baixa concordância ou discordância

com as afirmações, mas por outro, indecisão, ou mesmo o não conhecimento da comunidade acerca de quais seriam os principais fatores impeditivos da extensão universitária na UFLA. (Ver Anexo 2-G)

Quanto à questão de número 6, “Assinale o grau de dificuldade na execução das atividades com as seguintes características:”, os escores finais variam de 1 a 5, e não representam um grau de concordância/discordância como nas questões anteriores. Nessa última questão, os escores indicam o grau de dificuldade apontado para algumas características presentes em atividades de extensão.

Escore com valores próximos a 1 indicam pouca dificuldade nas ações, à medida que os valores vão aumentando, aumenta-se também o grau de dificuldade, que seria máximo para um escore com valor igual a 5.

Observando-se os resultados da questão de número 6, percebe-se valores medianos para boa parte das variáveis, o que indica uma dificuldade média na execução de atividades com as características sugeridas pelas variáveis. Essas tendências centrais das respostas, assim como nas duas questões anteriores (4 e 5), podem indicar também, indefinição ou desconhecimento do assunto por parte da comunidade acadêmica. (Ver Anexo 3-G)

Os escores finais apresentados nos Anexos 1-G, 2-G e 3-G não permitem, porém, uma interpretação mais apurada dos dados, à medida que resultam do processamento conjunto de respostas concordantes, discordantes e neutras. Nesse sentido, não se sabe, por exemplo, se um escore próximo ao valor 4 (nas questões de números 1 a 5), é resultado de muitas opiniões neutras ou de uma forte polarização das respostas, com uma metade da amostra concordando e a outra metade discordando.

Com o objetivo de se ter uma idéia mais precisa desses resultados, foi criado, para cada questão do questionário, um quadro mais detalhado,

demonstrando para cada variável o número de respostas concordantes, discordantes e neutras, e seus respectivos valores percentuais.

4.2 Análise descritiva das variáveis

Os quadros a seguir mostram, para as questões de números 1 a 5, os resultados do processamento em separado das respostas, divididas em concordantes (RC), neutras (RN) e discordantes (RD). Nestas questões, as respostas inválidas (não respondidas ou rasuradas), ocorreram na média de apenas 1,35% dos casos, razão pela qual foram convertidas em código 4 (resposta “Não sei”) e analisadas juntamente com as demais. Os quadros com o detalhamento acima referido e a respectiva análise são apresentados a seguir.

No quadro 3 pode-se perceber, grosso modo, a prevalência do discurso teórico sobre a atividade devido ao alto índice geral de concordância (alta porcentagem de RC). As variáveis que se destacam (índice de RC mais baixo), são: Prestação de serviços remunerados (A3) e Captação de recursos financeiros (A6), ambas ligadas à concepção Financeira, que, como já foi dito, é polêmica. Neste mesmo sentido, a articulação com a iniciativa privada (A13), teve também um índice razoável de discordância, embora um pouco menor, pois nem todos ligam esta articulação necessariamente com contrapartida financeira.

Procedendo-se o cruzamento com as variáveis demográficas, para a variável “Prestação de serviços remunerados” (A3), percebe-se, para o estrato dos professores, um grande número de respostas “Concordo parcialmente”, e também, um pouco mais de concordâncias entre os graduandos, ao contrário de pós-graduandos e funcionários que obtiveram uma tendência um pouco maior de discordância.

QUADRO 3 – Variáveis e distribuição das respostas para a questão 1

Questão 1) São funções da atividade de Extensão universitária:							
Nome reduzido	Cód.	RD	%	RN	%	RC	%
Articulação do ensino c/ a pesquisa	A.1	54	13,47	29	7,23	318	79,30
Articulação ensino/pesquisa c/ demandas da sociedade	A.2	20	4,99	17	4,24	364	90,77
Prestação serviços remunerados	A.3	145	36,16	26	6,48	230	57,36
Articulação ens./pesq. c/ prática	A.4	24	5,99	12	2,99	365	91,02
Prestação serviços assistenciais	A.5	36	8,98	15	3,74	350	87,28
Captação recursos financeiros	A.6	110	27,43	38	9,48	253	63,09
Interiorização	A.7	82	20,45	103	25,69	216	53,87
Consciência política	A.8	53	13,22	35	8,73	313	78,05
Promoção da cidadania	A.9	28	6,98	28	6,98	345	86,03
Interdisciplinaridade	A.10	34	8,48	50	12,47	317	79,05
Difusão cultural	A.11	20	4,99	17	4,24	364	90,77
Articulação c/ movimentos sociais	A.12	48	11,97	29	7,23	324	80,80
Articulação c/ iniciativa privada	A.13	60	14,96	24	5,99	317	79,05
Articulação c/ órgãos públicos	A.14	24	5,99	20	4,99	357	89,03
Difusão de inovações	A.15	8	2,00	13	3,24	380	94,76
Divulgação da instituição	A.16	28	6,98	8	2,00	365	91,02
Intercâmbio acadêmico/popular	A.17	20	4,99	24	5,99	357	89,03
Disseminação de conhecimentos	A.18	19	4,74	19	4,74	363	90,52
Aprendizado saber popular	A.19	49	12,22	28	6,98	324	80,80
Construção de novo saber	A.20	45	11,22	32	7,98	324	80,80
Oxigenação acadêmica	A.21	24	5,99	96	23,94	281	70,07
Validação/refutação conhecimentos	A.22	33	8,23	56	13,97	312	77,81

Fonte: Dados da pesquisa

A concordância parcial em maior número para professores pode indicar, devido ao fato de que este estrato é o que mais se envolve em atividades de extensão (Ver Anexo 1-E), que, tendo diversas oportunidades de praticar a atividade, tanto com objetivos Acadêmicos ou Sociais, quanto Financeiros, este

estrato já considere estas atividades como de tipos distintos, embora continuem a receber a mesma designação de “atividades de extensão”.

Dessa forma, a resposta depende do tipo específico de atividade. Se for uma atividade típica de extensão, dentro, por exemplo, das concepções Acadêmica ou Social, concordam com todas as variáveis desta questão 1, exceto A3 e A6. Se for um outro tipo de atividade, por exemplo, a prestação de um serviço mais específico, para pessoas que possam pagar, não se sentem constrangidos em cobrar, pois sabem que tais pessoas não só têm condições para isto, como também, procurarão outros profissionais em caso de recusa.

No caso dos funcionários e pós-graduandos, pode-se perceber uma postura mais tradicional, ou talvez mais idealista em relação à atividade, portanto, discordante com a concepção Financeira. Com os graduandos, a tendência já é no sentido inverso, o que pode indicar, uma vez que este estrato tem uma idade média bem mais baixa que os demais, influências de uma “visão de mercado” já se fazendo sentir.

Para “Captação de recursos financeiros” (A6), há uma polarização entre concordantes e discordantes para os estratos dos servidores, os graduandos têm um número um pouco maior de indecisos e os pós-graduandos uma leve tendência a discordarem. Essa variável é uma das mais polêmicas, visto que a extensão, sendo uma atividade mais comum na universidade pública, se usada para captação de recursos pode ser vinculada a um movimento de privatização das universidades, ameaça que não pode ser menosprezada na atual conjuntura. Essa variável, assim como B2 (de mesmo nome), ligadas à concepção Financeira serão, devido ao fato de serem polêmicas, serão mais bem comentadas na segunda parte da análise, que usa o método Likert.

Em relação à articulação com a iniciativa privada (A13) os professores e funcionários, em geral, concordam um pouco mais em relação à amostra como um todo, enquanto graduandos e pós-graduandos discordam nas mesmas

proporções, porém, esta variação é bem pequena, além do que, a variável obteve quase 80% de concordância.

Ainda em relação à discordância destaca-se a variável “Interiorização” (A7), com mais de 20% de RD, embora o destaque maior seja para a resposta neutra (NS), que com 103 casos obteve o maior índice de neutralidade desta primeira questão. Fazendo-se cruzamentos desta variável com outras variáveis demográficas, constata-se que as respostas discordantes são mais comuns entre os pós-graduandos, as neutras são de funcionários de escolaridade²⁴ mais baixa e graduandos, e as concordantes são de professores de faixa de idade mais alta.

Pode-se inferir que os graduandos mais jovens, assim como os funcionários de menor escolaridade, responderam “Não sei” por desconhecerem realmente o termo, que já não é muito usado atualmente. Os professores mais antigos viveram naquela época, e apesar de todas as revelações que até hoje surgem sobre o regime militar, é possível que tenham participado de experiências de alguma forma produtivas e tentem, portanto, ver um lado bom dessas experiências de interiorização.

Outra variável que obteve alto índice de respostas neutras foi “Oxigenação acadêmica” (A21), com quase 24% de RN. Esse resultado pode indicar também desconhecimento do termo pelos respondentes. Cruzando-se com as variáveis demográficas, constata-se a maioria dessas respostas vindas de estudantes, mais jovens e de formação em ciências agrárias, o que é normal visto que esta metáfora é mais usada nas ciências sociais. Na mesma situação, porém,

²⁴ A variável demográfica “Escolaridade” foi analisada somente para os estratos dos professores e funcionários (ver Anexo 1-E). Isso se deu devido ao fato de que os graduandos e pós-graduandos interpretaram de formas diferentes sua “atual” escolaridade, alguns considerando o curso no qual estavam matriculados, outros considerando o nível imediatamente inferior, o qual já haviam colado grau, e outros ainda assinalando opções incompatíveis com a variável demográfica “Curso” declarada, impossibilitando ao pesquisador conhecer realmente a escolaridade dos referidos respondentes.

em escala mais reduzida, o mesmo ocorreu com a Interdisciplinaridade (A10) e Validação/refutação dos conhecimentos (A22).

As demais variáveis obtiveram, em geral, um alto índice de respostas concordantes e baixos índices de discordância ou de neutralidade, algumas delas atingindo marcas superiores a 90% de concordância como “Articulação do ensino/pesquisa c/ demandas da sociedade” (A2), “Articulação com atividades práticas” (A4), “Difusão cultural” (A11), “Difusão de inovações” (A15), “Divulgação da instituição” (A16), e “Disseminação de conhecimentos” (A18).

Por um lado, há um consenso que a extensão deva lutar por uma universidade menos teórica (A4), e mais atenta às necessidades da sociedade (A2). Porém, o caráter dialógico não é levado em conta quando se percebe que em primeiro lugar na concordância geral para esta questão ficou “Difusão de inovações” (A15), com quase 95%, e “Disseminação de conhecimentos” (A18), sem saber se tais inovações ou conhecimentos são realmente úteis e/ou necessários à sociedade.

Nesse sentido, “Intercâmbio entre saber acadêmico e popular” (A17), que aparece com 89,03% de concordância, seria muito mais no sentido do popular aprender o acadêmico do que vice-versa, embora “Aprendizado do saber popular” (A19) e “Construção de novo saber” (A20), tenham ambos atingido 80,8 % de respostas concordantes.

Destaca-se ainda a concepção Institucional com “Divulgação da instituição” (A16) obtendo 91% de RC, e também, “Articulação com órgãos públicos” (A14) com 89% de concordância, mostrando que a atividade, apesar de conceitualmente, ser dirigida para um público externo à comunidade acadêmica (a extensão é conhecida também como atividades “extra-muros”), traz benefícios para a própria instituição que não são necessariamente ditos no discurso, o que, aparentemente, confirma as críticas Botomé (1996), sobre a concepção Institucional.

O Quadro 4, referente à segunda questão, apresenta resultados que seguem a mesma tendência da questão anterior. Novamente, a variável “Captação de recursos financeiros” (B2), ligada à concepção Financeira, é polemizada, quase repetindo o resultado da variável (A6) na primeira questão. As variáveis “Transformação da sociedade” (B1) e “Transformação da universidade” (B3) obtiveram índices similares, o que sinaliza que há uma parcela razoável (um pouco mais de 20% se somadas às respostas neutras) que, em ambos os casos, duvidam do potencial transformador da atividade.

QUADRO 4 – Variáveis e distribuição das respostas para a questão 2

Questão 2) São objetivos da Extensão universitária:							
Nome reduzido	Cód.	RD	%	RN	%	RC	%
Transformação da sociedade	B.1	71	17,71	27	6,73	303	75,56
Captação de recursos financeiros	B.2	146	36,41	36	8,98	219	54,61
Transformação da universidade	B.3	60	14,96	29	7,23	312	77,81
Democratização do saber	B.4	23	5,74	26	6,48	352	87,78
Retroalimentação do ensino/pesquisa	B.5	19	4,74	54	13,47	328	81,80
Dimensão prática do ensino-aprendizagem	B.6	11	2,74	30	7,48	360	89,78
Contato com a realidade	B.7	8	2,00	11	2,74	382	95,26
Instrumento de aprendizagem	B.8	9	2,24	15	3,74	377	94,01

Fonte: Dados da pesquisa

Ao se fazer os cruzamentos destas duas variáveis com as variáveis demográficas percebe-se que os maiores discordantes com B1 são os graduandos e com B3 são os professores. Em ambos os estratos, a maior parte dos discordantes com B1 e B3 são elementos que nunca praticaram a atividade, o que significa um posicionamento teórico, já que nunca sentiram, na prática, o verdadeiro potencial da atividade. De qualquer forma, os índices de RD para B1

e B3 são relativamente baixos, embora sintomáticos no que se refere a uma menor valorização da atividade.

A variável “Retroalimentação do ensino/pesquisa” (B5) obteve um índice de respostas NS um pouco acima dos demais, devido provavelmente ao termo “retroalimentação”, que não é tão comum, haja vista que as RN foram, proporcionalmente, maior entre funcionários e graduandos, estratos que, normalmente, possuem menor escolaridade média.

O índice de RC acima dos 80% para B5, porém, assim como para as demais variáveis, refletem que o discurso teórico sobre os objetivos da extensão, é assimilado pela maioria dos membros da comunidade.

No quadro 5 pode-se perceber de forma ainda mais acentuada a força do discurso teórico sobre as atividades de extensão. As variáveis que obtiveram um índice de discordância um pouco maior foram “Construção de uma sociedade mais justa” (C9), com uma pequena prevalência de graduandos, e “Compromisso com os desfavorecidos” (C11), com ligeiro destaque para o estrato dos professores.

Em relação à respostas dos graduandos para C9, o resultado tem uma certa correlação com o da variável “Transformação da sociedade” (B1), confirmando o ceticismo desse estrato no potencial da atividade para promover mudanças sociais. Para a variável C11, pode ter havido, por parte dos discordantes, uma certa associação do título da variável com práticas assistencialistas, o que justificaria o índice mais alto de discordância.

QUADRO 5 – Variáveis e distribuição das respostas para a questão 3

Questão 3) Qual a importância das atividades de Extensão universitária?							
Nome reduzido	Cód	RD	%	RN	%	RC	%
Incremento consciência crítica	C.1	8	2,00	13	3,24	380	94,76
Papel social	C.2	15	3,74	10	2,49	376	93,77
Retorno do investimento	C.3	28	6,98	11	2,74	362	90,27
Construção do conhecimento	C.4	15	3,74	13	3,24	373	93,02
Visão da realidade	C.5	26	6,48	22	5,49	353	88,03
Participação da comunidade	C.6	34	8,48	18	4,49	349	87,03
Intercâmbio pessoal	C.7	25	6,23	11	2,74	365	91,02
Promoção desenvolvimento local	C.8	21	5,24	14	3,49	366	91,27
Construção sociedade mais justa	C.9	38	9,48	11	2,74	352	87,78
Atualização do professor	C.10	27	6,73	22	5,49	352	87,78
Compromisso c/ desfavorecidos	C.11	42	10,47	20	4,99	339	84,54
Participação na sociedade	C.12	14	3,49	9	2,24	378	94,26
Interdepartamentalidade	C.13	25	6,23	53	13,22	323	80,55

Fonte: Dados da pesquisa

Além dessas variáveis, pequeno destaque também para o índice de RN da variável “Promoção da Interdisciplinaridade/Interdepartamentalidade” (C13), que ficou um pouco acima dos demais, devido, mais uma vez, a um problema de vocabulário com aquela mesma parcela de respondentes que responderam “Não Sei” para A10, A21, A22 e B5, em sua maioria funcionários de escolaridade mais baixa e alguns graduandos geralmente da área de ciências agrárias.

As demais variáveis, incluindo C9 e C11 em relação ao índice de RC, ratificam, assim como na questão anterior, a eficiência do discurso teórico sobre a importância das atividades de extensão universitária, demonstrando que o mesmo é bem assimilado pela comunidade acadêmica.

O quadro 6 demonstra que nos resultados da primeira questão sobre os fatores impeditivos, quase não houve consenso nas respostas. Somente duas variáveis apontaram para uma tendência mais geral – “Falta maior incentivo”

(D1) e “Não é importante” (D12), sendo que desta última a maioria dos respondentes discordou, apesar de mais de 16% concordar.

QUADRO 6 – Variáveis e distribuição das respostas para a questão 4

Questão 4) São fatores impeditivos da Extensão universitária na UFLA:							
Nome reduzido	Cód.	RD	%	RN	%	RC	%
Falta maior incentivo	D.1	27	6,73	29	7,23	345	86,03
Desinteresse dos professores	D.2	69	17,21	70	17,46	262	65,34
Conceito é ambíguo	D.3	76	18,95	97	24,19	228	56,86
Não há avaliação	D.4	34	8,48	113	28,18	254	63,34
Tendências elitistas	D.5	48	11,97	136	33,92	217	54,11
Não é valorizada pela academia	D.6	103	25,69	44	10,97	254	63,34
Professores c/ sobrecarga ensino/pesquisa	D.7	128	31,92	53	13,22	220	54,86
Desinteresse da comunidade	D.8	172	42,89	59	14,71	170	42,39
Não valorizada p/ sociedade	D.9	201	50,12	51	12,72	149	37,16
Tendências corporativistas	D.10	66	16,46	186	46,38	149	37,16
É muito dispendiosa	D.11	189	47,13	60	14,96	152	37,91
Não é importante	D.12	300	74,81	36	8,98	65	16,21
Não há planejamento	D.13	62	15,46	78	19,45	261	65,09
São descontínuas	D.14	49	12,22	91	22,69	261	65,09
Professores c/ sobrecarga administrativa	D.15	159	39,65	71	17,71	171	42,64
Não há vínculo com a pós-graduação.	D.16	57	14,21	105	26,18	239	59,60
Alunos não têm tempo	D.17	179	44,64	36	8,98	186	46,38
Tendências burocráticas	D.18	51	12,72	145	36,16	205	51,12
Trabalha fora do horário	D.19	108	26,93	54	13,47	239	59,60
Desinteresse dos funcionários	D.20	66	16,46	112	27,93	223	55,61
Vai contra a departamentalização	D.21	56	13,97	68	16,96	277	69,08
Desinteresse dos alunos	D.22	163	40,65	49	12,22	189	47,13
Não há autonomia	D.23	75	18,70	109	27,18	217	54,11
Falta pessoal	D.24	137	34,16	56	13,97	208	51,87

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse grupo de concordantes com a variável D12 houve, proporcionalmente, uma pequena predominância de professores e uma frequência mais baixa de pós-graduandos. Esse resultado pode indicar que os professores que concordam com a variável D12 são pesquisadores que valorizam mais aquela atividade, porém, o cruzamento com a variável que indica a escolaridade mostrou que há no grupo professores com todo tipo de formação, desde graduação até pós-doutorado.

Contrariando, porém, o resultado de D12, a variável D24 “Há falta de pessoal especializado”, obteve quase 52% de RC. Entre os discordantes, uma proporção um pouco maior de professores; já entre os concordantes, um pouco mais de funcionários. Isso pode ser explicado pelo fato da maioria dos funcionários não se envolverem com extensão. Nesse sentido, acreditam que para essas atividades é necessário um outro tipo de mão de obra especializada, que não a sua própria.

Porém, que tipo de pessoal deve fazer extensão que não o mesmo que faz ensino e pesquisa? Ou seja, quem a não ser os próprios professores e alunos, com a ajuda dos funcionários que trabalham em atividades-fim deve fazer extensão? Faltando pessoal para extensão, como indica a variável D24, falta também para ensino e pesquisa! Nessa conformidade, se falta pessoal em geral na universidade e pretere-se a extensão em função de ensino e pesquisa, há alguma coisa com a extensão que a faz diferente do ensino e da pesquisa, no sentido de ser preterida, o que nos remete, à primeira vista, a concordar com a concepção Apêndice. Aliás, descobrir o que impede que a extensão seja executada é a tônica das questões de números 4, 5 e 6 do questionário, que se traduzem pelo segundo dos objetivos específicos desta pesquisa.

Nesse sentido, iniciando por “A atividade é muito dispendiosa” (D11), ao contrário do disposto na característica “Onerosidade”, o resultado desta variável mostrou que este não é, na opinião da comunidade acadêmica, o maior

problema da extensão na UFLA. Daqueles que concordaram ou responderam “Não sei”, uma proporção um pouco maior de funcionários e graduandos.

Tais estratos apresentarem respostas neutras é de certa forma esperado, pois, são as categorias que menos executam a atividade. Quanto a entenderem dispendiosa, pode indicar que a atividade é vista como de menor importância para estes estratos, nesse sentido, melhor seria gastar os recursos, que são sempre escassos, com ensino e pesquisa.

Em situação similar ficou também a variável “Trabalho fora do horário” (D19), com quase 60% de concordância. Professores e pós-graduandos apresentaram uma dicotomia nas respostas com proporções acima das da amostra, entre “Discordo parcialmente” e “Concordo parcialmente”, além de uma maior proporção da resposta “Discordo” para os pós-graduandos. Os funcionários se destacaram em respostas neutras, e quanto aos graduandos, um número proporcionalmente maior de concordâncias.

Essas concordâncias e discordâncias parciais de professores e pós-graduandos nos levam a um comentário similar ao feito para a variável A3 da primeira questão. A resposta depende do tipo de atividade em que o respondente pensou na hora de preencher o questionário. Muitas delas só podem ser feitas em “horário normal”, ou de expediente, pois dependem de equipamentos e instalações especiais, ou até mesmo da luz do dia, envolvendo outras pessoas e setores que trabalham em horários fixos. Já outras atividades são dirigidas a um público que não tem condições de abandonar seu local de trabalho durante a semana, devendo a atividade ocorrer nos finais de semana ou no período noturno, sobrecarregando, conseqüentemente, aqueles que irão desenvolvê-las.

Ao mesmo tempo, estes resultados indicam na direção de se concordar com a concepção Apêndice, uma vez que professores e alunos se dedicam, em sua maior parte, ao ensino e à pesquisa em tempo integral.

Professores preparam aulas e provas, corrigem provas e trabalhos, estudam e se atualizam, muitas vezes, em casa, à noite ou nos finais de semana. Os alunos se vêem obrigados a estudar todos os dias, freqüentam laboratórios e bibliotecas, atravessam noites preparando trabalhos e se preparando para provas. O encontro de alunos e professores no campus em “horário normal” é apenas uma parte das atividades diárias destas categorias.

Nesse sentido, concordar que não se faz extensão porque é trabalho “fora do horário”, uma vez que se estuda e se pesquisa também “fora do horário”, aponta um caráter de obrigatoriedade destas atividades, e, por conseqüência, um caráter facultativo para as atividades de extensão, o que, mais uma vez, vem ao encontro da concepção Apêndice.

Quanto às variáveis sobre o interesse pela atividade, no caso, falta de interesse – “Desinteresse dos professores” (D2), da comunidade (D8), dos funcionários (D20) e dos alunos (D22), as mesmas receberam respostas com tendências de certa forma corporativas. O estrato mais autocrítico foi o dos pós-graduandos, mesmo assim com uma concentração maior de respostas “Concordo parcialmente” em relação à D22. Nesta variável, os professores discordaram um pouco acima da média da amostra, os graduandos discordaram totalmente e os funcionários responderam, em boa parte, não saber.

Para “Desinteresse dos professores” (D2), os mesmos em boa parte concordaram, porém, em proporção menor que os resultados da amostra. Isto ocorre também pelo fato do número de professores ser pequeno em relação ao tamanho da amostra (45 professores num total de 401 elementos), enquanto os graduandos, que são a maioria, acusaram fortemente os professores, fazendo com que a proporção final da amostra ficasse contrária aos mesmos.

Os pós-graduandos seguiram as proporções da amostra nessa variável, ou seja, também acusaram os professores, embora na distribuição das respostas

tenha se destacado também “Discordo parcialmente”, além de “Concordo totalmente”. Para os funcionários se destacou mais uma vez a resposta neutra.

Em relação à variável “Desinteresse da comunidade” (D8), obteve-se um resultado interessante, uma divisão quase igual entre discordantes e concordantes, embora estes tenham respondido em sua maioria “Concordo parcialmente”. Fazendo-se cruzamentos desta variável com outras variáveis demográficas, não se percebe nenhuma variação nas proporções das respostas que se destaque de modo significativo. Uma pequena variação surgiu entre pós-graduandos e graduandos, sendo que estes têm uma pequena tendência a concordar que a comunidade não se interessa pela extensão, enquanto os pós-graduandos, ao contrário, discordam um pouco mais da afirmação.

E, por último, nesse grupo de variáveis sobre o desinteresse, para D20 – “Desinteresse dos funcionários”, os próprios responderam em grande parte negativamente. Os professores mantiveram a mesma proporção da amostra, com uma leve tendência a também discordar. Para os graduandos o destaque foi para a resposta “Não sei”, enquanto os pós-graduandos concordaram em níveis um pouco acima dos da amostra.

Pode-se perceber nesse grupo de variáveis acusações recíprocas entre os estratos. Todos eles, conscientemente ou não, se defendem da afirmação de não se interessarem pela atividade e, ao mesmo tempo, acusam os demais estratos pelo desinteresse. Até a comunidade foi acusada de não se interessar, apresentando para D8 quase o mesmo número de concordantes e discordantes. Percebem-se aqui, sinais de corporativismo, ou uma dificuldade de reconhecer ou admitir que a atividade não desperta interesse suficiente. Acusar a falta de interesse dos outros estratos pode ser também uma justificativa ou racionalização, algo do tipo: “Não nos interessamos, mas os outros estratos também não se interessam, não somos piores que os outros...”, o que nos remete, da mesma forma, à concepção Apêndice.

Ainda neste diapasão, encontram-se as questões da valorização da atividade – “Não é valorizada pela academia” (D6), com 63% de concordância, e “Não é valorizada pela sociedade” (D9), com 50% de discordância. Para D6 obteve-se 26% de discordância com uma proporção de graduandos um pouco acima da amostra. Para D9, os concordantes são, em proporção um pouco maior, funcionários.

Em relação às questões da falta de tempo – “Professores c/ sobrecarga de ensino/pesquisa” (D7), “Professores c/ sobrecarga de atividades administrativas” (D15), e “Alunos não têm tempo” (D17), os resultados foram parecidos com o grupo de variáveis sobre o interesse. Em relação à D7 os professores concordaram em proporção maior que a da amostra, os alunos em geral discordaram embora alguns graduandos tenham respondido concordar totalmente com a afirmação e, também, alguns pós-graduandos concordaram parcialmente, enquanto muitos funcionários afirmaram não saber.

Já para a variável D15 – “Professores não têm tempo, sobrecarga de atividades administrativas”, foi um pouco diferente. Os professores concordaram da mesma forma, porém, os funcionários já mostraram uma porção maior de discordância. Os graduandos mantiveram a proporção da amostra, com uma leve tendência a respostas neutras e os pós-graduandos repetiram a performance de D7, uma pequena alta na proporção de respostas “Discordo” mas também, um bom número de respostas “Concordo Parcialmente”.

E para “Alunos não têm tempo” (D17), as respostas foram bem parecidas com D7. Professores com concordância um pouco acima da amostra, funcionários com destaque para respostas neutras, graduandos divididos entre “Discordo” e “Concordo totalmente” e, para os pós-graduandos a única variação, um predomínio de respostas concordantes.

Apesar de os pós-graduandos reclamarem falta de tempo, nesse caso, para a variável “Não há vínculo com a pós-graduação” (D16), este estrato

apresentou um índice de concordância de 67,8%, ainda maior que o da amostra, que foi de aproximadamente 60%. Ou seja, afirma-se que não se faz extensão porque não tem tempo, mais ao mesmo tempo, justifica que não há vínculos com a pesquisa.

Estes resultados demonstram que não se concebe a dimensão dialógica da atividade, pois ao mesmo tempo em que não se encara a ida a campo como extensão, o que pressupõe uma objetificação dos elementos a serem pesquisados (em experimentos com animais e plantas – muito comuns na área de ciências agrárias, isto realmente ocorre), também não se leva em conta a retroalimentação, o feedback que a atividade produz, que numa perspectiva dialógica, também corresponde a uma nova coleta de dados, fornecendo mais subsídios para a própria pesquisa.

Dessas respostas, pode-se inferir também, o mesmo comportamento encontrado nas variáveis do grupo anterior: As pessoas se reconhecem sem tempo para exercer atividades de extensão, mas não reconhecem a falta de tempo nos demais membros da comunidade que não seus próprios pares. Além do corporativismo, esse resultado pode estar, indiretamente, confirmando os resultados da variável “Vai contra a departamentalização” (D21), que obteve 69% de concordância, (o segundo maior índice de concordância para esta questão 4).

Ou seja, as pessoas se isolam em seus departamentos, e também, dentro de suas especialidades, fazendo com que as relações interdepartamentais aconteçam em níveis insuficientes. O resultado é um terreno árido para as atividades de extensão no que se refere a características como interdisciplinaridade e interdepartamentalidade, ou intercâmbio pessoal, largamente defendidas no discurso teórico (C13 e C7), mas que não surgem de uma hora para outra somente como resultado das práticas, mas também precisam já existir de alguma forma, antes mesmo do planejamento das atividades.

Se essas condições não existem, o planejamento interdisciplinar será dificultado, e, sem a articulação prévia com os outros profissionais que se envolverão na atividade, dificilmente haverá trocas substantivas de experiências e aprendizados, pois os objetivos poderão estar desalinhados, frustrando expectativas e concorrendo para o fracasso do empreendimento.

Nesse sentido, esses fatos contribuem ainda para confirmar a proposição da variável “O conceito é ambíguo” (D3), em relação à parte que afirma serem algumas atividades conflitantes ou mutuamente excludentes.

Na verdade, as atividades não são necessariamente conflitantes, conflitantes são os conceitos que as pessoas às vezes fazem da extensão. Apesar do conceito estar em construção e não ser ainda consensual, apenas 57% dos respondentes concordaram com esta afirmação. Dos quase 19% de discordantes, destaque para os pós-graduandos, o que pode indicar tanto uma vanguarda mais atenta à discussão teórica do tema, como também um certo entusiasmo pela atividade, já percebidos neste estrato em outras variáveis analisadas.

Continuando nossa análise sobre a opinião da comunidade acadêmica sobre os fatores impeditivos da extensão, algumas variáveis desta quarta questão responsabilizam mais diretamente a instituição pelas dificuldades ou impedimentos impostos à atividade. Nessa conformidade, se situam “Não há avaliação” (D4), “Não há planejamento” (D13), “As atividades não são perenes” (D14), e “Não há autonomia” (D23).

Esse grupo obteve altos índices de respostas neutras, o que confirma o baixo envolvimento da comunidade nestas atividades, visto que, a maior proporção destas respostas foi daqueles que nunca praticaram a atividade. A concordância ficou próxima aos 65% com exceção de “Não há autonomia” (D23), que obteve não só a maior taxa de respostas neutras (mais de 27%), como também de discordância (quase 19%) nesse grupo.

Procedendo-se cruzamentos dessas variáveis com as variáveis demográficas, percebe-se como tendência geral, uma prevalência de professores entre os discordantes, de funcionários nas respostas neutras e de pós-graduandos nas respostas concordantes. Para as variáveis D4 e D13, observa-se também um maior número de concordantes entre os que já praticaram a atividade, o que dá um peso maior aos resultados dessas variáveis.

Nesse caso, em relação a D4 – “Não há avaliação”, dá-se a impressão que os professores se referem às atividades que são efetivamente executadas, e, como membros de equipes colegiadas institucionais, sabem que todas as atividades que são executadas são também planejadas e avaliadas, embora de forma não participativa à todos os alunos, ou pelo menos mais transparentes.

Já os alunos se ressentem de uma maior participação em todas as fases das atividades, e como muitos não as acompanham de perto, mesmo porque isto nem sempre seria operacionalmente possível, acusam-nas de não terem planejamento ou avaliação.

Por último, nesta questão, tem-se o grupo de variáveis referentes à deficiência do ethos acadêmico – “Tendências elitistas” (D5), “Tendências corporativistas” (D10) e “Tendências burocráticas” (D18), que obtiveram uma média de 38,8% de respostas “Não Sei”, devido, tudo indica, ao termo “ethos”, que muitos respondentes desconheciam.

Para a variável “Tendências elitistas” (D5), os professores se dividiram entre “Discordo” e “Concordo parcialmente”, os funcionários apresentaram uma maior proporção de respostas “Não sei”, os pós-graduandos discordaram parcialmente, e os graduandos, em maior proporção, concordaram totalmente.

Os resultados se repetiram para professores e pós-graduandos para a variável D10 – “Tendências corporativistas”, e no caso dos graduandos, nenhuma resposta teve proporção diferente da amostra, ao passo que para os funcionários, além da resposta neutra muito alta, destacou-se a resposta

“Concordo”, que foi a única a apresentar índice igual em proporção ao da amostra.

Para D18 – “Tendências burocráticas”, os resultados foram quase iguais a D5, porém, para os professores destaque apenas para a resposta “Discordo”. Por outro lado, os pós-graduandos concordaram parcialmente, enquanto graduandos e funcionários obtiveram o mesmo resultado. E estes últimos apresentaram, dessa vez, índice de concordância parcial igual ao da amostra.

O que aparenta nesses resultados é que cada estrato pensou de forma diferente na hora de responder e não tentou analisar o ethos acadêmico da UFLA como um todo. Os professores ficaram divididos talvez em uma autocrítica, uns reconhecendo e outros não, traços de elitismo e corporativismo atrapalhando a atividade, o que ocorre menos com a burocracia. De qualquer forma, a proporção de professores que concordaram com D18 foi exatamente a mesma da amostra, ou seja, mais de 50%.

Os funcionários apresentaram altos índices de respostas neutras, mesmo assim, não deixaram de concordar que há corporativismo emperrando a extensão, embora se defendam discordando da burocracia, cuja acusação recai mais sobre seu próprio estrato.

Os alunos de graduação concordam com o elitismo, acusando provavelmente os professores, enquanto acusam também a burocracia dos funcionários. Em relação ao corporativismo, a proporção foi a mesma da amostra não só em concordância, mas também em discordância e respostas neutras. Nesse sentido, não se sabe quantos dos 46% que responderam “Não sei” concordariam ou não com a afirmação.

Por fim, os pós-graduandos discordam do elitismo e do corporativismo, apresentando uma postura mais idealista. Ao mesmo tempo, na condição de alunos mais experimentados, acusam a burocracia a qual já tiveram mais

chances de observar, mas o fazem de modo mais moderado, pois entendem que não é esse o núcleo do problema.

A questão específica da área rural, apresentada no Quadro 7, obteve em geral dos respondentes, um posicionamento no sentido mais de discordarem do que concordarem com as proposições. Esse resultado, como já foi dito, se deve em parte ao fato de a maioria dos inquiridos pertencerem à área de ciências agrárias.

QUADRO 7 – Variáveis e distribuição das respostas para a questão 5

Questão 5) São fatores impeditivos da extensão ligados à área rural:							
Nome reduzido	Cód.	RD	%	RN	%	RC	%
Conhecimentos são muito técnicos	E.1	249	62,09	36	8,98	116	28,93
Custo rural mais alto	E.2	187	46,63	97	24,19	117	29,18
Setor rural é atrasado	E.3	234	58,35	36	8,98	131	32,67
Desinteresse do produtor	E.4	239	59,60	46	11,47	116	28,93
Linguagem técnica é difícil	E.5	188	46,88	36	8,98	177	44,14
Dificuldade de mobilização	E.6	115	28,68	55	13,72	231	57,61
Concorrências de outras agências	E.7	179	44,64	74	18,45	148	36,91
Tecnologia é muito cara	E.8	171	42,64	62	15,46	168	41,90
Tecnologia é inadequada p/ agricultura familiar	E.9	155	38,65	69	17,21	177	44,14
Demanda mais tempo	E.10	113	28,18	124	30,92	164	40,90
Dificuldade de locomoção.	E.11	144	35,91	49	12,22	208	51,87

Fonte: Dados da pesquisa

A única variável que obteve um índice de concordância mais substantivo foi “Há uma maior dificuldade de mobilização no setor rural” (E6). Esse resultado, apesar de ser de certa forma óbvio, no que se refere ao sentido físico, operacional da mobilização, pode ter sido também interpretado no sentido político ou organizacional, advindo também daí a discordância.

Fazendo-se o cruzamento da variável E6 com as demais variáveis demográficas, percebe-se uma proporção um pouco maior de discordância dos professores e pós-graduandos. Em relação ao tipo de formação do respondente, os agrônomos se mostraram mais divididos, com respostas tanto concordantes como discordantes, e baixo índice de neutralidade. Este baixo índice de neutralidade já era esperado por ser uma questão específica da área rural, enquanto a divisão existente entre os agrônomos pode sugerir uma diferença na visão ou postura frente ao homem do campo, conforme será comentado mais adiante.

Quanto às respostas neutras de E6, uma proporção um pouco maior de alunos da Computação, resultado este também previsível. As demais variáveis apresentaram proporções aproximadamente iguais às da amostra sem nenhuma variação significativa que suscitasse maiores comentários. Nesse sentido, o resultado demonstra que a maior parte da comunidade, mesmo pertencendo a uma instituição especializada em ciências agrárias, vê maiores dificuldades no setor rural, capazes de impedir a extensão universitária.

Esse resultado é preocupante, pois se espera dos profissionais ou futuros profissionais das ciências agrárias uma atitude pelo menos mais otimista em vista dos enormes desafios que se afiguram para os próximos tempos, não só de tipos pragmáticos, como aumento da produção e produtividade, mas também, altamente interdisciplinares, como a questão da preservação ambiental.

Com performance parecida, a variável “Dificuldade de locomoção” (E11) obteve quase 52% de concordância, com proporção maior de respostas de alunos, embora entre os pós-graduandos tenha também se destacado a resposta “Discordo Totalmente”. Professores e funcionários apresentaram um maior número de discordâncias, sendo que, para estes últimos, o número de respostas neutras tenha ficado um pouco acima da proporção da amostra.

Sobre as demais variáveis demográficas, destaque novamente para os agrônomos com poucas respostas neutras e proporções maiores de respostas discordantes, além dos cientistas da computação, novamente com muitas respostas neutras. O comentário sobre os resultados dessa variável é no mesmo sentido que o da variável anterior (E6), porém, com a atenuante de que a questão da locomoção é bem menos complexa do que a da mobilização, e também pelo fato de o número de concordantes ter sido menor.

De qualquer modo, há uma porção respeitável da comunidade acadêmica, quase 43%, que vê as Especificidades rurais com reservas, o que é uma postura questionável para um profissional ou futuro profissional da área de ciências agrárias.

Ainda nesse mesmo sentido, a variável “A maior demanda por tempo na execução das atividades” (E10), com quase 31% de respostas “Não sei” ou deixadas em branco, apresentou performance um pouco diferente, com menor número tanto de concordantes quanto de discordantes. Se aplica, porém, a ela o mesmo tipo de crítica feita às variáveis anteriores – as especificidades rurais não podem ser justificativa para profissionais de ciências agrárias não executarem atividades de extensão.

Fazendo-se cruzamentos com as variáveis demográficas, encontra-se dicotomias para os professores e pós-graduandos, embora para estes uma tendência maior a discordar, enquanto graduandos e funcionários apresentaram uma proporção maior de respostas neutras, com destaque, mais uma vez, para os alunos da Computação. Essa alta taxa de respostas neutras pode ter sua origem no fato de a maioria dos graduandos nunca ter se envolvido com atividades de extensão. Em relação aos que já haviam atuado, as respostas à E10 foram, em sua maior parte, discordantes.

Além da variável “Demanda mais tempo” (E10), outra variável se destaca pelo alto número de respostas neutras (mais de 24%) “Custo rural mais

alto” (E2). Essa variável, além de versar sobre as especificidades rurais, tem um certo vínculo com a característica “Onerosidade”, por tratar do custo das atividades executadas no meio rural, e assim, como D11 – “É muito dispendiosa” obteve maior índice de discordância, contrariando, portanto, aquela característica.

Em relação aos estratos, professores, funcionários e graduandos apresentaram proporções de concordâncias levemente acima da amostra, ao contrário dos pós-graduandos, com tendências mais fortes a discordar. Os funcionários ficaram também com a proporção de respostas neutras mais alta.

Ao se fazer o cruzamento de E2 com a variável “Já atuou em extensão?”, os resultados são também os mesmos - aqueles que já atuaram discordam mais, ao contrário dos que nunca atuaram. Pode-se perceber então, nesse sentido, um certo preconceito contra a atividade de extensão no que se refere aos gastos envolvidos, além da associação entre meio rural e aumento de custos devido às especificidades rurais.

O maior número de respostas neutras nessas variáveis se relaciona também à questão ser específica da área rural. Nesse sentido, alguns respondentes de outras áreas entregaram o formulário inteiramente em branco ou assinalando a resposta 4 (Não Sei) de cima a baixo nesta questão, alguns avisando, inclusive, que não tinham condições de responde-la pois não era de suas áreas.

Ainda neste movimento, porém em menor intensidade, a variável “Concorrência de outras agências” (E7) obteve também um resultado significativo de respostas neutras (mais de 18%), com destaque para o estrato dos graduandos. Em relação aos outros estratos, os professores e pós-graduandos discordaram da afirmação, enquanto os funcionários ficaram divididos, com predomínio tanto de respostas discordantes como concordantes.

No que se refere à atuação na atividade, para os que já atuaram houve leve predomínio de discordância, enquanto para aqueles que nunca praticaram extensão, as proporções foram quase iguais às da amostra. Em relação aos cursos, novamente destaque para agrônomos (discordância) e cientistas da computação (respostas neutras).

Esse resultado mostra que entre as pessoas que são da área rural, não existe a associação entre extensão rural e extensão universitária, confirmando as afirmações de Rocha (1986), sobre a extensão rural ter se apartado da extensão universitária na década de 70.

Já em relação àquelas variáveis que receberam altos índices de discordância: “Os conhecimentos são muito técnicos, pouco ajudam os produtores a aumentar os lucros” (E1), “O setor rural é atrasado” (E3), e “Há desinteresse do produtor rural pela extensão” (E4), as três apresentaram praticamente a mesma performance, não só na discordância, como também, na concordância e neutralidade. Fazendo-se cruzamentos com as variáveis demográficas, pode-se perceber também um mesmo padrão de respostas, que, aliás, não difere muito dos já apresentados por outras variáveis até agora nessa questão.

Para E1 – “Os conhecimentos são muito técnicos”, o estrato dos professores apresentou uma maior proporção de respostas “Discordo totalmente” e “Concordo”, os funcionários responderam mais “Concordo”, graduandos deram mais respostas neutras e os pós-graduandos respostas discordantes.

Em relação às demais variáveis demográficas, repetem-se os padrões até agora vistos: muitas respostas neutras para alunos da Computação, maior discordância dos agrônomos, que nesta variável são acompanhados também pelos veterinários, e, valores proporcionais no que se refere à participação prévia em atividades de extensão.

No caso das variáveis E3 – “O setor rural é atrasado” e E4 – “Há desinteresse do produtor”, as semelhanças dos resultados são ainda maiores, não só nos índices, mas em praticamente tudo. A diferença fica na posição dos professores, que apesar de no geral discordarem, apresentou para E3 uma proporção de respostas “Concordo parcialmente” acima do que seria matematicamente esperado, enquanto para E4, o resultado que se destaca é “Discordo”.

Nas demais respostas para ambas as variáveis, houve resultados bastante parecidos. Dos funcionários, destaque para a resposta “Concordo”, quanto aos graduandos um maior número tanto de respostas neutras quanto de concordância, e para pós-graduandos destaque sempre para respostas discordantes.

Sobre as variáveis demográficas, novamente surgem agrônomos com mais respostas discordantes, cientistas da computação com respostas neutras, e, engenheiros agrícolas surgem em ambas, com uma proporção maior de respostas “Discordo parcialmente”, enquanto veterinários repetem a discordância apresentada em E1; porém, nesse caso, só para a variável E4 – “Há desinteresse do produtor”. No que diz respeito à participação em atividades de extensão, para os que já atuaram, maior índice de concordância, enquanto os que ainda não participaram apresentam maior concordância.

Esse resultado sugere que, apesar do predomínio de respostas discordantes para essas variáveis, ainda há, entre os profissionais de ciências agrárias, uma diferença de concepção sobre o homem rural, que pode refletir um tratamento também diferenciado, que se coaduna com as posturas tutorial e participativa, propostas por Alencar (1990).

De um lado, acredita-se no homem do campo interessado em superar os problemas rurais, porém, esses homens não podem ser tratados de forma homogênea, pois seus interesses são diferenciados. Esses homens são capazes de

dialogar com o técnico/extensionista e construir juntos alternativas, que podem ou não incluir técnicas modernas, mas que sejam pensadas em grupo e implementadas de forma participativa.

De outro lado, o “atraso” do setor rural se manifesta por um produtor apático, tradicionalista e teimoso, incapaz de lidar ou tirar proveito de novas tecnologias, geralmente sem escolaridade, e, portanto, incapacitado para o diálogo, devendo ser tutelado pelo agente extensionista em qualquer ação promotora de mudanças.

No caso dessas três variáveis, o grupo com uma concepção não participativa abrange cerca de 30% da amostra, é formado mais por graduandos de outras áreas fora das ciências agrárias e funcionários, apesar de haver alguns professores entre eles. Outro destaque nesse grupo é para pessoas de idade um pouco mais avançada (obviamente não são os graduandos), o que sugere também conservadorismo.

O último grupo de variáveis desta questão, sobre os impedimentos às atividades de extensão, específicos da área rural, se relaciona com a adequação da tecnologia ensinada na UFLA às condições existentes na região da Universidade e entorno. As variáveis “A linguagem técnica é difícil” (E5), “A tecnologia é muito cara” (E8) e “A tecnologia é inadequada para a agricultura familiar” (E9), obtiveram, assim como o grupo anterior, resultados bem parecidos, tanto em índices quanto em distribuições das concordâncias, discordâncias e respostas neutras das variáveis demográficas.

Os resultados de E5 – “A linguagem técnica é difícil” apresentaram destaque para respostas discordantes para professores e pós-graduandos e concordantes entre funcionários e graduandos, sendo que para estes últimos, uma proporção maior de respostas “Não sei”.

Os agrônomos se destacam na discordância com a afirmação dessa variável, o mesmo ocorrendo com os veterinários e, mais uma vez, os alunos da

Computação apresentam muitas respostas neutras. Em relação a já ter participado de ações de extensão, entre os que nunca o fizeram, as proporções foram as mesmas da amostra; já para aqueles que tinham alguma experiência, destaque para respostas “Não sei” e “Concordo totalmente”.

Para “A tecnologia é muito cara” (E8), os resultados são praticamente os mesmos da variável anterior (E5). A diferença, em relação aos estratos, fica por conta de professores e pós-graduandos que apresentaram proporções acima da média, tanto para a resposta “Discordo” como para “Concordo parcialmente”. Outro ponto de diferenciação foi sobre a variável “Já atuou em extensão?”, que obteve proporções levemente superiores de respostas concordantes para aqueles que nunca praticaram a atividade, em contraponto com os que já participaram, que responderam com um pouco mais de discordância. Nos demais cruzamentos, os resultados são os mesmos que em E5.

A variável E9 – “A tecnologia é inadequada para a agricultura familiar” obteve discordância dos professores e concordância dos demais estratos, embora com respostas diferentes. Concordâncias simples para os funcionários, parciais para os pós-graduandos, e totais para graduandos, que também se destacaram em respostas neutras.

Nas demais variáveis demográficas, resultados muito parecidos com E5 e E8. A diferença ficou entre os agrônomos que apresentaram destaque tanto em respostas discordantes como em “Concordo parcialmente”, e também o aparecimento da Engenharia Agrícola destacando a resposta “Discordo parcialmente”.

Outra diferença surgida em E9 foi em relação à variável sobre atuação em extensão. Ao contrário da tendência apresentada, o resultado para os que já haviam praticado foi no sentido de concordarem com a afirmação. Para os que não haviam ainda praticado, as proporções foram as mesmas da amostra.

Esses resultados sugerem, no que se refere à variável E5 – “A linguagem técnica é difícil”, que a linguagem acadêmica realmente está distante da realidade rural, considerando a maior concordância do grupo que tinha experiência em atividades de extensão. A maior discordância dos professores e pós-graduandos pode estar na confiança em suas capacidades de “traduzir” da linguagem técnica para a coloquial, confiança esta que aumenta à medida que se toma contato com o meio. Nesse sentido, como pesquisadores, esses estratos têm mais chances de entrar em contato com o homem do campo, e, conseqüentemente se sentem mais capazes de se comunicar com eles.

Quanto à variável E8 – “A tecnologia é muito cara”, os resultados apresentam uma divisão basicamente em dois grupos, além de uma minoria que realmente não soube responder. De um lado, entre os discordantes, ficou um maior número de pessoas da área de ciências agrárias, que já atuaram em extensão, com destaque para os estratos dos professores e pós-graduandos.

Do outro, concordando com a afirmação, um predomínio de pessoas que nunca praticaram a atividade, e de funcionários e graduandos, embora também tenha havido um número significativo de professores e pós-graduandos que responderam “Concordo parcialmente”. Além desses, um pequeno grupo de funcionários e graduandos de outras áreas, com destaque para o curso de Computação, que deram respostas neutras.

Esse resultado sugere pelo menos duas interpretações. A primeira é que o grupo de discordantes, por ser da área e ter mais experiência com os produtores, está mais inteirado tanto com a própria tecnologia disponível na universidade quanto com a renda que o produtor efetivamente arrecada e poderia vir a arrecadar em função de implementações tecnológicas. Nesse sentido, o segundo grupo, devido à inexperiência e desconhecimento do assunto, estaria equivocado; sua opinião estaria ligada a um certo descrédito, tanto na implementação tecnológica no meio rural, quanto na viabilidade econômica da

produção agropecuária, o que não deixaria de ser também preconceito contra o setor rural.

A segunda interpretação é que os dois grupos têm visões distintas do agricultor que seria o público-alvo das ações. O primeiro grupo estaria pensando num agricultor de maior porte, que investe consideravelmente no setor e, conseqüentemente, têm resultados financeiros expressivos, enquanto o outro grupo imaginaria o agricultor do tipo de agricultura familiar, geralmente descapitalizado e que obtém uma renda mais baixa na atividade, portanto, sem condições de investir em tecnologia. Nesse caso, esse grupo concordaria também com a variável seguinte, E9 – “A tecnologia é inadequada para a agricultura familiar”.

Nesse sentido, fazendo-se o cruzamento dessas duas variáveis, encontra-se aproximadamente 2/3 de respostas em comum, tanto concordantes, quanto discordantes ou neutras. Ou seja, existe aproximadamente o mesmo número de pessoas que concordam que a tecnologia é cara e também inadequada para a agricultura familiar, enquanto outro tanto discorda de ambas as afirmações.

O 1/3 restante se divide por sua vez em outros dois grupos. Os que discordam que a tecnologia é cara, porém concordam que é inadequada para a agricultura familiar, onde se destacam o estrato dos pós-graduandos, e aqueles que pensam justamente o contrário, acreditam que a tecnologia é cara, mas não acham que seja inadequada para os agricultores familiares. Nesse último grupo uma proporção um pouco maior de funcionários.

De tudo isso, percebe-se que a opinião da comunidade acadêmica, especificamente sobre o meio rural, está longe de ser consensual. Há diversas vocações, tanto em direção à agricultura mais empresarial quanto à agricultura familiar, além do que, percebe-se também que a universidade vem ganhando novos contornos que não os das ciências agrárias, e essas pessoas não têm muito conhecimento do que se passa no meio rural.

Porém, todas essas opiniões, que pela natureza multivocacional da extensão, poderiam ser contadas como positivas, não conseguem contribuir para a atividade à medida que a falta de prioridades dispersa os esforços, fazendo com que a atividade continue, salvo exceções, com um conceito ao mesmo tempo em que indefinido, multifacetado, muito citada no discurso, mas pouco implementada na prática acadêmica.

Para a última questão, que não utiliza uma escala de concordância, e sim, grau de dificuldade relacionado às características da atividade, as respostas assinaladas na escala com números 1 e 2 foram consideradas como baixa dificuldade (BD), a resposta de número 3 foi contada como dificuldade média (MD), e as respostas 4 e 5 como alta dificuldade (AD), além das respostas inválidas (RI), os resultados são apresentados no Quadro 8.

As respostas em branco, em número um pouco maior, foram em sua maioria de funcionários e graduandos. Nessa questão, as proposições contidas em algumas variáveis se relacionam de forma direta e algumas se contrapõem frontalmente; por esse motivo, foram analisadas em conjunto.

Iniciando por F1 – “Execução dialógica”, que está em contraposição direta com F4 – “Execução não-dialógica”, e F3 – “Planejamento não-dialógico”, o contrário de F7 – “Planejamento dialógico”, seria esperado que aqueles que entendem que as atividades planejadas ou executadas de forma dialógica são difíceis, também entendessem que, ao contrário, se da mesma forma, fossem planejadas ou executadas não-dialogicamente, seriam mais fáceis.

Porém, a forma que as proposições foram redigidas no questionário, talvez não tenha evidenciado que se tratavam de posições antagônicas, resultando para uma parte da amostra em resultados iguais (o mesmo grau de dificuldade apontado) para afirmativas diametralmente opostas.

QUADRO 8 – Variáveis e distribuição das respostas para a questão 6

Questão 6) Assinale o grau de dificuldade na execução das atividades com as seguintes características:									
Nome reduzido	Cód.	BD	%	MD	%	AD	%	RI	%
Execução dialógica	F.1	105	26,18	167	41,65	115	28,68	14	3,49
Necessitam recursos	F.2	40	9,98	82	20,45	266	66,33	13	3,24
Planejam. não-dialógico	F.3	110	27,43	148	36,91	126	31,42	17	4,24
Execução não-dialógica	F.4	115	28,68	126	31,42	141	35,16	19	4,74
Atividades gratuitas	F.5	204	50,87	82	20,45	100	24,94	15	3,74
Público rural	F.6.1	125	31,17	127	31,67	131	32,67	18	4,49
Público urbano	F.6.2	166	41,4	135	33,67	63	15,71	37	9,23
Planejamento dialógico	F.7	167	41,65	123	30,67	91	22,69	20	4,99
Atividades remuneradas	F.8	148	36,91	87	21,7	149	37,16	17	4,24
Ativid. autofinanciadas	F.9	120	29,93	110	27,43	150	37,41	21	5,24
Público analfabeto	F.10.1	70	17,46	77	19,2	239	59,6	15	3,74
Público escolarid. média	F.10.2	109	27,18	195	48,63	74	18,45	23	5,74
Público c/ nível superior	F.10.3	254	63,34	72	17,96	51	12,72	24	5,99
Atividades não remuner.	F.11	85	21,2	110	27,43	185	46,13	21	5,24
Dentro do campus	F.12.1	262	65,34	67	16,71	52	12,97	20	4,99
Na cidade	F.12.2	180	44,89	132	32,92	67	16,71	22	5,49
Na zona rural da cidade	F.12.3	92	22,94	135	33,67	152	37,91	22	5,49
Em outros municípios	F.12.4	42	10,47	71	17,71	264	65,84	24	5,99
Atividades não gratuitas	F.13	49	12,22	83	20,7	251	62,59	18	4,49

Fonte: Dados da pesquisa

No caso dessa primeira dupla de variáveis (F1 e F4), essas respostas antagônicas ficaram em torno de 15%, e no caso da outra dupla (F3 e F7), se aproximaram de 17%. Estas respostas, apesar de serem teoricamente incoerentes, foram analisadas juntamente com as demais, pois não se têm condições de saber ao certo qual a postura do respondente, se mais dialógica, ou não-dialógica.

Nesse sentido, os resultados percentuais para esse grupo de variáveis se apresentaram coerentes, embora tenha havido muitas respostas “Média

dificuldade” para ambas as proposições, o que acaba por resultar numa resposta neutra em relação à postura.

Executados os cruzamentos dessas variáveis com as demais variáveis demográficas, perceberam-se tendências controvertidas ou medianas (neutras) na maioria dos estratos e em relação à maioria das variáveis. Em relação a F1 e F7, que tratam das ações dialógicas, no estrato dos professores, as respostas indicaram dificuldade para F1, mas facilidade para F7. Ao mesmo tempo, neste estrato, F4 foi considerada difícil e F3 recebeu respostas medianas.

Os funcionários não apresentaram tendências em F7, acharam F1 e F3 mais fáceis e apresentaram respostas neutras em F4. Os graduandos também apresentaram respostas medianas em F4, o que fizeram também em F1, porém, em F3 e F7, a predominância foi de respostas indicando dificuldade. Os pós-graduandos, por sua vez, ficaram divididos em F3, não apresentaram tendências em F7, e acharam F1 difícil e F4 fácil, indicando uma postura não-dialógica nesta última dupla de variáveis.

Sobre as demais variáveis demográficas, os resultados foram aparentemente confusos ou incoerentes. Isso indica que, no que se refere à dialogicidade na execução de atividades de extensão, o tema é ainda pouco conhecido, a ponto de as pessoas não perceberem o antagonismo presente nas afirmações e assinalarem o mesmo grau de dificuldade para atividades ortogonalmente opostas do ponto de vista do modo de planejamento ou execução.

Alia-se a esse estado de coisas, o fato de a maioria das pessoas nunca terem se envolvido com atividades de extensão. Nesse sentido, se pautam na visão que têm de uma extensão que é meio etérea, meio difusa, construída mais pela força do discurso repetido que pela realidade vivenciada, não conseguindo perceber diferenças referentes às dimensões participativas ou dialógicas das atividades.

O segundo grupo de variáveis a serem analisados se relaciona com as questões financeiras – “Necessitam recursos” (F2), em oposição à “Atividades auto-financiadas” (F9), “Atividades gratuitas” (F5), que se contrapõe a “Atividades não gratuitas” (F13), e “Atividades remuneradas” (F8), contrária a “Atividades não remuneradas” (F11).

Para o primeiro par de variáveis, F2 obteve um resultado condizente como a característica “Onerosidade”, com mais de 66% dos respondentes apontando dificuldade na realização de atividades de extensão que necessitem de recursos. Fazendo-se os cruzamentos com as variáveis demográficas, percebe-se distribuições proporcionais em quase todas elas. Os destaques foram os funcionários, que deram muitas respostas medianas e até algumas no sentido de que a execução dessas atividades seria fácil, e os graduandos, que ao contrário, responderam acima da média da amostra que isso seria difícil.

Para F9 no entanto, o entendimento da afirmação parece não ter sido o mesmo, pois os resultados foram completamente diferentes daquilo que seria o contrário do resultado de F2. Houve uma divisão praticamente igual entre baixa, média e alta dificuldade. Entre os que responderam “Baixa dificuldade”, destaque maior para professores e funcionários, entre os graduandos, prevalência de respostas acusando uma dificuldade maior, e os pós-graduandos se destacaram em respostas medianas.

Além da divisão quase exata em tamanho, as proporções de distribuição entre as demais variáveis se mostraram bastante equilibradas, não apontando nenhuma tendência ou destaque, o que confirma, mais uma vez, a polêmica da concepção Financeira. Nesse sentido, os que concordam com essa concepção vêem facilidade em F9; os que são contra, vêem dificuldade, e há um outro grupo, quase do mesmo tamanho dos dois primeiros, que estão divididos quanto à questão, e acabam respondendo a “coluna do meio”, ou mesmo nem respondem.

Em relação às variáveis F5 “Atividades gratuitas”, e F13 “Atividades não gratuitas”, os resultados gerais foram mais coerentes, um em relação ao outro. Ao se cruzar uma variável com a outra percebe-se que quase 43% dos respondentes deram respostas inversas às duas variáveis, ou seja, o que foi apontado como difícil em uma, na outra foi tido como fácil e vice-versa.

Entre os estratos, os resultados foram praticamente os mesmos de F9. Professores e funcionários apontam baixa dificuldade para ambas; graduandos se destacam com “Alta dificuldade”, e os pós-graduandos, com respostas medianas. Em F5, porém, estes também destacaram baixa dificuldade.

Entre esses dois pares de variáveis, observa-se também que as variáveis F2 – “Necessitam recursos”, e F13 – “Atividades não gratuitas”, obtendo ambas altos índices de dificuldade, apontam um conflito na maneira de ver a solução para o problema do financiamento das atividades de extensão. Ao mesmo tempo em que se afirma que depender de recursos da universidade consiste em grande dificuldade, acusa-se a mesma dificuldade para a cobrança das atividades.

A mesma polêmica pode ser percebida também em F8 – “Atividades remuneradas”, onde os resultados foram quase idênticos entre os que julgaram as atividades fáceis ou difíceis. Procedendo-se os cruzamentos com as variáveis demográficas, professores e funcionários apontaram, proporcionalmente, menor dificuldade para a execução destas atividades, os graduandos se destacaram por respostas medianas e os pós-graduandos apresentaram divergências, parte apontando baixa dificuldade e parte apontando o contrário.

Para F11 – “Atividades não remuneradas”, as respostas apontando maiores dificuldades aumentaram, especialmente entre os graduandos. Para o estrato dos professores o destaque ficou para as respostas que indicam baixa dificuldade, o mesmo ocorrendo entre pós-graduandos. Os funcionários apresentaram uma distribuição proporcionalmente igual à da amostra.

Cruzando-se as duas variáveis a fim de se detectar respostas inversas, uma vez que são proposições antônimas, obtêm-se pouco mais de 39% de respostas desse tipo, incluindo as respostas medianas, o que mostra que não houve o mesmo entendimento da questão por todos os respondentes, ou que ainda, a indefinição, ou mesmo confusão da comunidade no que se refere à questão da atividade de extensão com fins financeiros, se manifesta aqui mais uma vez, ratificando a polêmica.

De qualquer maneira, de todas as variáveis polêmicas, F11 foi a que mostrou maior índice de dificuldade, indicando que a idéia de se receber para fazer extensão já começa a ser percebida como possível pela comunidade.

A questão da dificuldade da extensão para um público rural em relação a um urbano, F6.1 – “Público rural” x F6.2 – “Público urbano”, apresentou resultados que indicam serem as atividades realizadas para o público urbano um pouco mais fáceis. Entre os que viram dificuldade em F6.1, professores e graduandos apresentaram respostas ligeiramente acima da proporção da amostra.

Neste último grupo, com exceção dos agrônomos e veterinários, todos os demais viram maiores dificuldades em lidar com o público rural, o que nos remete à mesma crítica feita à questão sobre as especificidades rurais – as mesmas não podem ser justificativa para futuros profissionais de ciências agrárias se absterem de praticar atividades de extensão.

Dentro do mesmo raciocínio, nas variáveis que medem a distância do local do evento em relação à universidade, variáveis F12, nota-se um gradativo aumento de dificuldade à medida que o local se distancia da UFLA. Nesse grupo de variáveis, por estar entre variáveis que se relacionam com a questão financeira, pode também ter havido uma associação das respostas dadas à F12 com aquela questão.

Nesse sentido, associaram-se as respostas de F12 não só à distância a ser percorrida, mas também ao gasto envolvido nesses deslocamentos, fazendo com

que atividades dentro do campus (F12.1) recebessem altos índices de facilidade, e, ao contrário, atividades em outros municípios (F12.4) os mesmo índices, porém, de dificuldade. Nesse movimento, F12.2 – “Atividades na cidade”, e F12.3 – “Atividades na zona rural”, receberam valores intermediários entre os dois extremos.

Fazendo-se cruzamentos da variável F12.3 com as demais variáveis demográficas, percebe-se que aqueles que indicaram facilidade nas ações no meio rural, destacam-se, mais uma vez, pós-graduandos, graduandos ou formados em Agronomia, e aqueles que já haviam se envolvido em atividades de extensão.

Por fim, sobre a Escolaridade do público - variáveis F10, os resultados foram similares aos da Distância – variáveis F12. À medida que se aumenta a escolaridade, aumenta-se nas mesmas proporções a facilidade. Cruzando-se F10.1 – “Público analfabeto” com F10.3 – “Público com nível superior”, a porcentagem de respostas invertidas chega a 62%, indicando que a maior parte da amostra vê com olhos diferentes pessoas de escolaridades diferentes.

Entre os que responderam “Baixa dificuldade” para F10.1, destacam-se professores e pós-graduandos, com destaque para o curso de Educação, pessoas que já participaram de atividades de extensão, e alguns graduandos dos cursos de Administração e Engenharia Florestal.

Percebe-se também, em relação à F10 e F12, que o mesmo grupo que vem se posicionando de um modo mais positivo diante das Especificidades rurais ao longo dos resultados da pesquisa, mantém a mesma postura frente ao problema do analfabetismo ou baixa escolaridade de um suposto público-alvo de atividades de extensão, o que sugere que o preconceito contra o meio rural se correlaciona positivamente com o preconceito contra a baixa escolaridade.

Para uma instituição de ensino cujos profissionais se relacionam ou deveriam se relacionar intimamente com o meio rural, e levando-se em

consideração que é justamente no meio rural onde se encontra o maior número de pessoas de baixa escolaridade ou analfabetas, esses resultados ensejam maiores discussões.

Termina aqui a primeira etapa da análise, a parte descritiva. Essa análise quantitativa das variáveis, tomadas de forma isolada, nos dá uma idéia da posição da comunidade diante dos conceitos e problemas da extensão, porém, não nos mostra a atitude dos membros em relação a todas as variáveis ao mesmo tempo.

Até agora analisou-se as variáveis isoladamente, mas, na prática, cada membro da comunidade carrega consigo a opinião que tem sobre todas as variáveis de forma conjunta. Ninguém leva em conta somente uma ou outra variável quando se posiciona frente às atividades de extensão. O posicionamento final de cada indivíduo é resultado da tensão entre todas as variáveis, incluindo os conflitos de concepção existentes nos indivíduos como membros de um grupo, de um estrato, ou mesmo da comunidade acadêmica, em relação à sociedade.

Ao mesmo tempo, dificilmente duas pessoas têm a mesma opinião com relação a todas as variáveis, cada caso é único, e cada qual colabora com sua opinião de uma forma específica nos resultados. Enquanto na primeira etapa a ênfase dada foi nos resultados das variáveis, nesta segunda etapa, a ênfase é dada nos casos, ou seja, nos indivíduos e possíveis grupos que eles possam formar quando comparados em relação a um conjunto de variáveis.

Nesse sentido, para cada caso da amostra foram criadas novas variáveis que medem o posicionamento do indivíduo diante das concepções e fatores impeditivos elencados no Referencial Teórico. Posteriormente, essas variáveis foram cruzadas entre si, para se detectar os grupos com posicionamento similar, tanto das concepções quanto dos fatores impeditivos. E, por último, esses grupos

foram submetidos a cruzamento com as variáveis demográficas, para se averiguar se existiam relações entre estas e aqueles, o que permitiu a construção dos perfis de cada grupo.

O somatório Likert foi feito com cada ponto da escala valendo o mesmo que na análise descritiva. Porém, quando a proposição contida na variável afirmava uma posição contrária à concepção, fator ou característica que estava sendo medida, os valores eram invertidos, passando a valer, respectivamente, concordâncias e discordâncias totais, 1 e 7 pontos, concordâncias e discordâncias simples, 2 e 6, e parciais, 3 e 5 pontos, enquanto as respostas “Não sei” sempre somaram 4 pontos.

No caso da questão que usou a escala de dificuldade, (questão 6), o ponto central da escala - “Média dificuldade” sempre somou 3 pontos, mesmo no caso de inversão onde baixa e alta dificuldade passaram a valer, respectivamente 5 e 1 pontos, e os pontos intermediários daquela escala, entre baixa e média dificuldade, 4 pontos, e, entre média e alta dificuldade, 2 pontos.

A divisão das variáveis em concepções, fatores e características, e o resultado da classificação dos respondentes, feitos os somatórios no método Likert, são apresentados no Anexo 1-H.

A classificação dos casos em relação às concepções e fatores impeditivos deu origem a 19 novas variáveis que foram analisadas primeiramente de uma forma quantitativa.

4.3 Análise das novas variáveis

Esta análise das novas variáveis é apresentada nos quadros de número 9 e 10. Para cada concepção e fator impeditivo, o número de casos, seguido de seu valor percentual, foi apresentado e classificado em Discordantes (D), Indecisos

(I), e Concordantes (C), e quanto às características, em Baixa dificuldade (BD), Média dificuldade (MD) e Alta dificuldade (AD).

QUADRO 9 – Concepções e distribuição das classificações

Concepções	D	%	I	%	C	%
Acadêmica	1	0,25	53	13,22	347	86,53
Social	2	0,50	55	13,72	344	85,79
Cultural	9	2,24	89	22,19	303	75,56
Política	1	0,25	108	26,93	292	72,82
Institucional	3	0,75	84	20,95	314	78,30
Financeira	69	17,21	211	52,62	121	30,17
Redundância	350	87,28	51	12,72	0	0,00
Apêndice	170	42,39	199	49,63	32	7,98

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados do Quadro 9 demonstram uma grande concordância em relação às concepções Acadêmica e Social, uma concordância um pouco menor para as concepções Cultural, Política, e Institucional, uma forte discordância com a concepção Redundância.

Quanto ao restante dos fatores e características, apresentados no Quadro 10, percebem-se resultados que colocam grande parte da amostra no grupo dos indecisos.

Fazendo-se cruzamentos dessas novas variáveis com as variáveis demográficas, percebe-se entre os indecisos das concepções Acadêmica e Social uma proporção maior de graduandos, com ligeiro destaque para os cursos de Administração e Engenharia Agrícola, e funcionários de idade mais avançada e menor escolaridade, ou, entre os com formação superior neste estrato, os do curso de Administração.

QUADRO 10 – Fatores e Características e distribuição das classificações

Fatores	D	%	I	%	C	%
Desinteresse	30	7,48	273	68,08	98	24,44
Institucionais	10	2,49	235	58,60	156	38,90
Acadêmicos	28	6,98	252	62,84	121	30,17
Inerentes	9	2,24	233	58,10	159	39,65
Rurais	D	%	I	%	C	%
Inadequação	116	28,93	220	54,86	65	16,21
Especificidades	61	15,21	278	69,33	62	15,46
Preconceito	23	5,74	296	73,82	82	20,45
Características	BD	%	MD	%	AD	%
Dialogicidade	78	19,45	265	66,08	30	7,48
Onerosidade	28	6,98	315	78,55	32	7,98
Escolaridade	27	6,73	341	85,04	6	1,50
Distância	49	12,22	303	75,56	21	5,23

Fonte: Dados da pesquisa

Já para as concepções Cultural, Política e Institucional, os indecisos são em proporção maior de graduandos com destaque para os cursos de Agronomia e Engenharia Agrícola, e também funcionários de idade mais alta. Destaca-se, também, o maior número de pessoas que nunca participaram de atividade de extensão.

Esses resultados demonstram que aqueles que estão menos expostos ao discurso teórico sobre a extensão (graduandos mais jovens e funcionários de menor escolaridade) são os que discordaram um pouco mais das afirmações. Por outro lado, o pessoal de cursos mais pragmáticos (Agronomia e Engenharia Agrícola), são menos sensíveis a esse discurso, obtendo um pouco menos de respostas concordantes.

Para a concepção Financeira, os concordantes estão em proporção um pouco maior entre os graduandos, com destaque para Zootecnia e Computação. Entre os discordantes, também alguns graduandos de Administração e Engenharia Florestal. No mais, estão ou indecisos ou nas mesmas proporções da amostra, ou seja, 17% de discordantes, 53% de indecisos e 30% de concordantes.

Em relação aos fatores impeditivos, a maioria dos agrupamentos resultou na classificação “Indecisos”. Para o fator Desinteresse, entre os concordantes, destaque para os pós-graduandos formados em ciências agrárias, e entre os graduandos, os alunos das engenharias Florestal e Agrícola, e também, pessoas que já atuaram em extensão.

Entre os concordantes dos fatores Institucionais, uma proporção um pouco maior de graduandos da Engenharia Florestal, e entre pós-graduandos, alunos da Zootecnia. Em relação aos fatores Acadêmicos, os concordantes estão em proporção maior entre professores mais jovens e pós-graduandos, pessoas que já atuaram em extensão, e entre os graduandos, destaque também para os cursos de Agronomia, Engenharia Agrícola e Engenharia Florestal. Sobre os fatores Inerentes, destaque para graduandos dos cursos de Administração e Zootecnia, e também para aqueles que já atuaram em atividades de extensão.

Apesar da junção das diversas variáveis, com o intuito de se formar os fatores, ter mesclado muito as tendências, colocando aproximadamente 60% da amostra no grupo dos indecisos, percebe-se de forma geral, os alunos, principalmente os graduandos, acusando a instituição pelos fatores impeditivos, enquanto os professores acusam os alunos nos fatores Acadêmicos.

Como já havia sido comentado nas variáveis analisadas individualmente, o corporativismo se manifesta através da concordância com acusações que se referem a outros estratos, e discordância daquelas que são dirigidas contra o próprio estrato.

Sobre os fatores especificamente rurais, o grupo dos indecisos ficou tão grande quanto nos fatores impeditivos gerais. A diferença foi apenas no fator Inadequação, que recebe quase 29% dos casos com classificação discordante. Entre estes, proporções maiores de professores e pós-graduandos formados em Agronomia e Veterinária. Entre os graduandos, destaque também para os zootecnistas.

Entre os concordantes com o fator Inadequação, os destaques ficaram para funcionários e graduandos, maior proporção de mulheres, com formação em Engenharia Florestal e Administração.

As Especificidades rurais apresentaram o mesmo número de pessoas concordando e discordando daquele fator, em torno de 15%. Entre os discordantes, um número proporcionalmente maior de pós-graduandos, pessoas da área de ciências agrárias, com destaque para agrônomos, e também, aqueles que já participaram de atividades de extensão. No grupo dos concordantes, alguns funcionários, pessoas da área de ciências sociais, e destaque entre os graduandos de Administração e Zootecnia.

Para o fator Preconceito os discordantes ficam entre pessoas da área de ciências agrárias, embora alguns formados em Zootecnia concordem, o que também ocorre com alguns administradores. Entre os graduandos, os concordantes são em número um pouco maior entre engenheiros agrícolas e administradores.

Os resultados das variáveis específicas sobre as questões rurais mostram níveis de indecisão ou desconhecimento ainda maiores. Enquanto em relação às concepções a amostra mostrou uma maior tendência à concordância, nos fatores, a tendência já passou a indecisão, porém, com partes consideráveis de respostas concordantes; para os fatores específicos rurais, aumenta-se ainda mais o nível de casos indecisos e já não há mais tendências concordantes ou discordantes.

Ao mesmo tempo, não se percebe nenhuma tendência importante entre esses resultados. A única tendência que se repete é a dos graduandos se posicionarem mais radicalmente, fugindo das respostas mais centrais na escala, e, com isso, atingindo ora a concordância, ora a discordância com as diferentes categorias que formaram as novas variáveis.

Porém, essa tomada de posição nem sempre é coerente. Em muitos casos os graduandos estão em posição contrária aos pós-graduandos e/ou professores, àqueles que já praticaram a atividade, ou mesmo, contra seus próprios companheiros de área, demonstrando falta de um eixo norteador para as respostas.

Para o grupo de variáveis sobre as características das ações que poderiam atuar como fatores impeditivos, a concentração nas respostas centrais é maior ainda. Para a Dialogicidade, 20% da amostra se classificaram no grupo que respondeu baixa dificuldade. Nesse grupo, se destaca uma proporção um pouco maior de professores, mulheres, da área de ciências sociais, formados em Administração, e que já atuaram em extensão. Entre a pós-graduação, destaque para o curso de Educação; entre os graduandos, Zootecnia e Engenharia Agrícola.

A Onerosidade, que tem uma relação com as questões financeiras, obteve um número tão alto de casos entre os classificados como “média dificuldade” que dispensa cruzamentos dos outros grupos com as variáveis demográficas, o que confirma uma vez mais a polêmica em torno da concepção Financeira.

Em relação às características Escolaridade e Distância do local do evento, ocorre o mesmo que com a Onerosidade, um número tão alto de respondentes classificados como média dificuldade que não se têm condições de fazer cruzamentos com variáveis demográficas devido ao baixo número de casos classificados como “baixa dificuldade” ou “alta dificuldade”.

Nesse sentido, e também voltando à discussão do final da questão 6 (sobre as características), onde foi afirmado que parecia haver uma correlação positiva entre as respostas sobre a Escolaridade e a Distância, fazendo-se o cruzamento destas duas características se obtêm 297 pessoas (74% da amostra), com classificação igual, embora a maioria deles (281 casos) estejam classificados como dificuldade média.

De todo modo, um número tão alto de casos classificados como “Média dificuldade” para ações cujas características são lidar com um público de baixa escolaridade ou percorrer distâncias maiores - possivelmente no meio rural, não pode ser considerado normal para uma instituição predominantemente de ciências agrárias, e, volta-se a dizer, merece atenção e maiores discussões.

Após todos esses procedimentos de análise, um movimento que se percebe nos padrões das respostas vai no sentido oposto à dinâmica proposta pelas questões no questionário. Este se inicia mais geral, pelo conceito da extensão, e vai depurando o tema, passando aos fatores impeditivos gerais, aos fatores específicos rurais, até chegar nas características das atividades.

As respostas vão, porém, em movimento contrário. Nas questões iniciais em que o tema é geral, as respostas são mais extremadas, com altos níveis de concordância e escores próximos ao valor máximo. À medida que vai se aprofundando no tema, as respostas vão ficando menos precisas, a tendência na escala se centraliza, e os escores vão se afastando dos valores extremos. Nas últimas questões, as mais específicas, as respostas são as mais gerais, com escores muito próximos ao valor central, e, portanto, não indicando nenhuma tendência.

Esse resultado também confirma a falta de maior envolvimento da comunidade com as atividades de extensão. As pessoas têm uma postura teórica meio que incutida na mente de tanto ouvir, ler, falar e até escrever sobre o tripé ensino-pesquisa-extensão e sobre a importância desta última.

Quando se tenta, porém, aprofundar no assunto, com exceção de talvez, cerca de um quarto da amostra (predominantemente professores, pós-graduandos, e aqueles que já se envolveram com a atividade), as pessoas não sabem, ficam indecisas, confusas e dão respostas às vezes incoerentes ou contraditórias sobre suas posturas no que se refere aos problemas da extensão.

Em decorrência dessa tendência mediana apresentada pelas respostas, de todas as novas variáveis criadas, a maioria apresentou também um número muito grande de casos com tendências centrais. Todavia, era necessário eleger algumas das novas variáveis que fossem as mais discriminadoras das posturas apresentadas pela comunidade, para que através de seus cruzamentos com as variáveis demográficas, se delineassem grupos com posturas e características em comum.

Com este objetivo, tentou-se sintetizar de uma forma bem simples o que permanecia ainda com uma tendência mais bipolarizada na pesquisa, descartando as respostas que se concentraram num só ponto da escala, visto que representavam o entendimento da maioria.

Constatou-se que os pontos dicotômicos da pesquisa, até aquele momento, se resumiam em responder às seguintes perguntas:

- a) A extensão deve ou não ter como um dos objetivos a arrecadação financeira?
- b) A extensão é ou não tão importante quanto as atividades de ensino e pesquisa?
- c) A extensão é ou não muito dispendiosa dos recursos, não só financeiros, mas de todo o tipo?
- d) Qual é a melhor forma de se executar a atividade? Tutorial, não dialógica, ou participativa, dialógica?

A resposta à primeira dessas questões está na concepção Financeira e à segunda na concepção Apêndice. Quanto à terceira, a característica Onerosidade se mostrou demasiado indefinida com a maioria dos casos classificados como “Média dificuldade”, razão pela qual lançou-se mão dos resultados da variável “É muito dispendiosa” (D11), que ainda não havia entrado em nenhum somatório. E, por fim, para a quarta questão, foi criada uma nova variável através da aplicação do método Likert em algumas variáveis originais selecionadas para este fim, uma vez que a característica Dialogicidade apresentou a mesma tendência que Onerosidade, e também problemas de interpretação pelos respondentes em algumas de suas variáveis formadoras.

A nova variável foi chamada de “Postura Tutorial” e foi formada pela soma das variáveis “O setor rural é atrasado” (E3), “A linguagem técnica é difícil” (E5), “Execução não-dialógica” (F4) e “Planejamento dialógico” (F7).

Havia mais variáveis que poderiam ser teoricamente utilizadas para compor a “Postura Tutorial”, porém, as escolhidas foram consideradas interpretadas de forma mais correta pelos respondentes. Essa escolha se baseou na observação de compatibilidade de respostas em cruzamentos feitos com as variáveis que serviram para definir a característica Dialogicidade. (Ver Anexo 1-H)

Antes de se passar aos cruzamentos, são apresentados os resultados obtidos com a variável “Postura Tutorial”.

A nova variável obteve 100 discordantes (24,9%), 263 indecisos (65,6%) e 38 concordantes (9,5%). Fazendo os cruzamentos com as variáveis demográficas, observa-se uma proporção maior de professores e pós-graduandos entre os discordantes, os graduandos ligeiramente se destacam entre os concordantes e os funcionários entre os indecisos.

Na variável demográfica “Formação”, agrônomos e veterinários estão entre os discordantes, e para o restante, um número mais alto entre os indecisos,

exceto Engenharia Florestal e Zootecnia, que apresentaram resultados equilibrados. Em relação a já ter atuado na atividade, uma leve proporção de concordância entre aqueles que nunca atuaram e de discordância entre os que já atuaram.

No que se refere aos alunos que ainda estão cursando a graduação, entre os discordantes com a postura Tutorial, destacam-se os veterinários e zootecnistas; o restante apresenta maior proporção de indecisos, com exceção do pessoal do curso de Administração, que apresentou números quase iguais aos proporcionalmente esperados.

O baixo número de concordantes com a Postura Tutorial não pode ser muito festejado, pois o alto número de indecisos pode abrigar entre eles simpatizantes com a postura Tutorial, ou discordantes da Dialogicidade.

Nesse sentido, a própria confusão nas respostas relacionadas à variável Dialogicidade, além de não definir os números reais de concordância, aponta na direção de haver um número bem maior de pessoas que desconhecem o significado do termo e que se trata de uma postura de atuação na atividade.

4.4 Formação dos grupos

De posse dessas quatro variáveis – concepção Financeira, concepção Apêndice, Postura Tutorial e “É muito dispendiosa” (D11), o próximo passo seria fazer os cruzamentos entre elas com objetivo de se formarem os grupos que seriam analisados em função das demais variáveis demográficas.

Porém, cruzando-se quatro variáveis ao mesmo tempo, com cada uma delas tendo três opções de posicionamento, o resultado seria $3 \times 3 \times 3 \times 3$ grupos, ou seja, 81 grupos, em que provavelmente, muitos deles não teriam sequer um componente, inviabilizando qualquer tipo de análise.

As variáveis foram então sendo cruzadas duas a duas e os resultados observados no sentido de se perceber alguma tendência no comportamento dos respondentes.

Em relação à variável Postura Tutorial, percebeu-se respostas ligeiramente simétricas em relação à concepção Financeira, e uma forte tendência a respostas simétricas com as variáveis Apêndice e D11. Sobre a concepção Apêndice, observou-se uma ligeira correlação de respostas concordantes com a concepção Financeira, porém, bem maior em relação a D11, conforme demonstrado no Quadro 11. E por fim, entre Financeira e D11 houve também uma proporção um pouco maior de respostas concordantes.

QUADRO 11 - Cruzamento das variáveis Apêndice x É dispendiosa (D11)

		É dispendiosa (D11)				Total
		Resultado	Disc.	Ind.	Conc.	
Apêndice	Discordantes	Obtido	63,0	89,0	18,0	170,0
		Esperado	46,6	94,5	28,8	170,0
	Indecisos	Obtido	43,0	121,0	35,0	199,0
		Esperado	54,6	110,7	33,7	199,0
	Concordantes	Obtido	4,0	13,0	15,0	32,0
		Esperado	8,8	17,8	5,4	32,0
Total		Obtido	110,0	223,0	68,0	401,0
		Esperado	110,0	223,0	68,0	401,0

Fonte: Dados da pesquisa

Como se observa, tanto o número de concordantes, como o de indecisos e discordantes, para as variáveis Apêndice e D11, ficaram bem acima do que seria proporcionalmente esperado. Nesse sentido, essas duas variáveis apresentam 78 pessoas com respostas iguais entre concordantes e discordantes, o que, junto com os 121 indecisos somam 199, praticamente a metade da amostra. Além disso, o número de respostas invertidas é mais baixo do que seria

esperado, apenas 22, enquanto se esperaria mais de 37 para um resultado proporcional.

Essas respostas também fazem sentido e seguem uma certa lógica. Se alguém entende que a extensão é menos importante que ensino e pesquisa, é natural também entender que não compensa gastar recursos com esta atividade, melhor seria gastá-los com aquelas. A recíproca também é verdadeira. Quem valoriza a extensão, entende que os recursos nela empregados estão bem utilizados, discordando, pois, que a atividade é dispendiosa.

Nesse sentido, e levando-se ainda em consideração que D11 é uma variável original, não tendo ainda sido somada com nenhuma outra para formar novas variáveis, decidiu-se fundir as variáveis Apêndice e “É muito dispendiosa” (D11), utilizando-se o método Likert. Foram somados os resultados de D11 com os das duas variáveis que foram usadas para formar a concepção Apêndice, (D9 e D12).

A variável resultante foi chamada de “Atitude de Desvalorização”, ou simplesmente Desvalorização, obtendo 139 discordantes (34,7%), 231 indecisos (57,6%) e 31 concordantes (7,7%). Esta variável significa então, aqueles que não valorizam a atividade de um modo geral. Além de concordarem que é menos importante que ensino e pesquisa, consideram-na também dispendiosa de recursos, sejam financeiros, materiais ou pessoais.

Nesse sentido, vê-se que apesar do baixo número de concordantes – 7,7%, a grande maioria (quase 58%) está indecisa quanto à sua verdadeira importância ou necessidade na universidade, pois, tanto reconhecê-la diretamente como menos importante (concepção Apêndice), ou como dispendiosa de recursos (D11), acaba significando basicamente a mesma coisa: primeiro vem pesquisa e ensino, depois extensão.

Feitos os cruzamentos da nova variável surgida da fusão das variáveis Apêndice e D11 (Desvalorização) com as variáveis Postura Tutorial e concepção

Financeira, percebe-se uma proporção maior de respostas simétricas, ou seja, há mais casos de pessoas que concordaram, discordaram e ficaram indecisas em ambas do que seria proporcionalmente esperado. No caso das variáveis Postura Tutorial e Desvalorização, pode-se afirmar que há mesmo uma forte correlação.

Pode-se perceber de tudo isso, que aqueles que concordam com a nova variável Desvalorização, em sua maioria concordam também com a concepção Financeira, isso é, a maioria dos que vêem a atividade de extensão como de menor importância, concordam também que ela deve ser usada para arrecadar recursos financeiros.

Já o contrário não pode ser dito. Dos que discordam da variável Desvalorização, a maioria está indecisa sobre a concepção Financeira, embora o número de discordantes, ao mesmo tempo em ambas, seja levemente superior ao matematicamente proporcional.

Em relação ao cruzamento da postura Tutorial com Desvalorização, apesar dos números de concordância e discordância em comum serem mais altos que o proporcional, em todas as tabulações, o número de indecisos é superior ao de concordantes ou discordantes.

Cruzando-se essas três variáveis ao mesmo tempo, conforme demonstrado no Quadro 12, percebe-se que o número de sub-grupos formados é ainda muito alto, e que vários deles possuem muito poucos componentes, ou mesmo nenhum, mostrando que essas três variáveis precisariam ser reduzidas para se formar blocos mais compactos.

Ao mesmo tempo, percebe-se que essas três dimensões de análise fornecem informações importantes dentro do que foi proposto no trabalho e que reduzi-las ainda mais trariam prejuízos às possibilidades analíticas.

QUADRO 12 - Concepção Financeira x Postura Tutorial x Desvalorização

			Desvalorização			
				Disc.	Ind.	Conc.
Financeira	Discordam	Tutorial	Disc.	11	8	-
			Ind.	14	31	-
			Conc.	-	3	2
	Indecisos	Tutorial	Disc.	29	24	-
			Ind.	44	90	8
			Conc.	5	9	2
	Concordam	Tutorial	Disc.	12	16	-
			Ind.	19	46	11
			Conc.	5	4	8

Fonte: Dados da pesquisa

Para resolver esse impasse, decidiu-se que, na formação dos grupos, ao invés de se exigir como critério de segregação dos casos uma postura de concordância/indecisão/discordância com as variáveis, visto que este procedimento muitas vezes resultava em grupos exíguos, utilizar-se-ia um critério de não concordância/discordância com essas mesmas variáveis.

Ou seja, ao invés de se exigir, por exemplo, que se concordasse com a concepção Financeira e discordasse da postura Tutorial e da variável Desvalorização, que no caso resultaria num grupo de apenas 12 pessoas, exigir-se-ia que não se discordasse das variáveis Desvalorização e Tutorial e concordasse com a concepção Financeira.

Procedendo-se dessa forma, o número de indecisos, que nas três variáveis é alto, seria utilizado, ora juntamente com posturas concordantes, ora com discordantes, resultando sempre, porém, em grupos maiores, e conseqüentemente, em menor número deles, permitindo assim as análises.

Além dessa diretriz mais quantitativa com intuito de não diluir demais os grupos, foram observadas as tendências apresentadas no cruzamento destas três

variáveis remanescentes, para que os grupos formados apresentassem uma certa coerência interna de predisposições e atitudes. Nesse sentido, foram também observadas as proporções esperadas e obtidas de concordâncias, indecisões e discordâncias nos cruzamentos daquelas três variáveis.

Como resultado, obtiveram-se quatro grupos, nomeados da seguinte forma: Grupo dos Idealistas ou Defensores Não-Financistas, Grupo dos Defensores Financistas, Grupo dos Financistas Não-Defensores ou Anti-Idealistas e Grupo dos Indecisos.

O primeiro grupo foi chamado de idealista não no sentido de serem utópicos ou algo equivalente, mas sim por defenderem a atividade na sua forma e objetivos originais ou ideais. Ou seja, como uma das três funções básicas da universidade, no mesmo nível de importância de ensino e pesquisa, sem objetivos de arrecadação de fundos ou complementação de salários, e também, executada de uma forma dialógica, com a participação do público-alvo desde as fases iniciais até a completa implementação da atividade.

Nesse grupo se classificaram 102 pessoas, (25,4%) da amostra e foi formado pelos discordantes e indecisos com as três variáveis, porém, nem todos os indecisos, somente aqueles que estivessem indecisos em no máximo duas das variáveis.

Os respondentes classificados em indecisos ao mesmo tempo nas três variáveis, Desvalorização, Tutorial e Financeira, num total de 90 pessoas (22,4%), formaram o grupo dos Indecisos. Estes inquiridos, devido ao excesso de posicionamentos centrais na escala, respostas contraditórias, fazendo com que valores mais extremos, porém simétricos, quando somados no método Likert resultassem novamente em tendências centrais, ou ainda, respostas em branco, foram classificadas nesse grupo. Ou seja, estas pessoas estão confusas, não sabem, ou realmente estão indecisas em relação à importância da atividade de extensão, à forma que deve ser executada, ou quanto aos objetivos financeiros.

Já o grupo dos Defensores Financistas apresenta características que, em parte, contraria as tendências apresentadas nos cruzamentos das variáveis, como foi afirmado anteriormente, que havia uma certa correlação entre as concepções Financeira e Desvalorização.

Nesse sentido, esse grupo é formado pelos discordantes ou indecisos com a atitude de Desvalorização e/ou com a postura Tutorial, e, pelos concordantes ou indecisos com a concepção Financeira, tendo 115 membros, 28,9% dos respondentes. O maior número de elementos se justifica também pelo alto número de pessoas classificadas como discordantes da atitude de Desvalorização ou indecisas em relação à postura Tutorial.

Os respondentes desse grupo valorizam a atividade de extensão e também não concordam com a postura Tutorial, mas, ao contrário dos Idealistas, são a favor de que a atividade possa ser usada para a arrecadação de recursos financeiros.

Na definição dos componentes, os indecisos com a concepção Financeira, que poderiam ficar tanto nesse grupo quanto no dos Idealistas, foram classificados de acordo com sua pontuação (Likert) naquela variável. Os valores mais baixos, indicando menor concordância, foram classificados como Idealistas e os valores mais altos como Defensores Financistas.

E, por último, ficou o grupo dos Financistas Não-Defensores, que poderia ser chamado também de Anti-Idealistas, pois seus posicionamentos são justamente o contrário dos Idealistas. Esse grupo foi formado, portanto, pelos indecisos ou concordantes com as três variáveis, excetuando-se, é claro, os próprios formadores do grupo dos Indecisos e totalizou 72 membros (18%) da amostra.

Na verdade, vários dos casos foram colocados nesse grupo devido mais a uma impossibilidade de se formar outros grupos do que a uma concordância efetiva com as variáveis. Nesse sentido, o número de “radicais”, ou seja, aqueles

que realmente concordaram com as três variáveis ao mesmo tempo, é de apenas 8 pessoas, ou, dos que ficaram indecisos em apenas uma delas, concordando com a outras duas, foi de 17 pessoas, apesar de que, como já foi dito, indecisos em relação à postura Tutorial têm maiores chances de desconhecer o significado da dialogicidade, e portanto, estarem mais próximos dessa postura.

Após a separação dos grupos, 22 casos não foram classificados em nenhum deles. Foram pessoas que se posicionaram de forma incompatível, em suas concordâncias e discordâncias, com os critérios utilizados na formação dos grupos, por exemplo, concordantes com a Desvalorização e discordantes com a concepção Financeira.

4.5 Perfis dos Grupos

Uma vez definidos os grupos, esses foram cruzados com as demais variáveis demográficas a fim de se formar os perfis, que são apresentados a seguir.

4.5.1 Grupo dos Idealistas

O grupo dos Idealistas é formado por um número maior de pós-graduandos e menor de funcionários. Os graduandos, proporcionalmente, estão em quantidade um pouco menor nesse grupo, enquanto os professores apresentaram proporção normal. Em relação ao gênero, há uma quantidade proporcionalmente um pouco maior de mulheres.

Na área de formação, um número maior de representantes das áreas de Humanas e Sociais, além de uma quantidade um pouco menor de pessoas sem formação superior. Quanto à variável demográfica “Cargo de Chefia”, percebeu-

se um número maior de chefes nesse grupo, e também um número menor entre os não-chefes.

Quanto a já ter ou não participado de atividades de extensão, nesse grupo não houve praticamente nenhuma diferença nas proporções dos números obtidos para ambos os casos, e entre os alunos em geral, o destaque é para as turmas de Administração e Educação, com um número acima da distribuição proporcional, e Veterinária, ao contrario, abaixo do que seria proporcionalmente esperado.

4.5.2 Grupo dos Indecisos

Esse grupo é formado por uma proporção maior de funcionários e menor de pós-graduandos, enquanto professores e graduandos apresentaram quantidades de membros próximas ao que se poderia esperar. Isso fez com que a faixa de idade se apresentasse bem equilibrada, com exceção da mais alta, acima de 48 anos, em que surgiram mais membros. O número de homens nesse grupo é também maior do que seria normal, em termos equivalentes.

Quanto à área de formação, e nesse cálculo se incluem todos os membros da amostra, exceto os alunos de graduação que não sejam do 10º período, o pessoal das ciências agrárias está em número um pouco abaixo da proporção, enquanto pessoas sem formação superior se mostram em número maior. No que se refere aos cursos existentes na UFLA, os administradores são os que aparecem com o número de indecisos um pouco acima do matematicamente previsto.

Sobre a atuação na atividade, maior proporção de indecisos entre os que nunca participaram e menor entre os que já atuaram em extensão. E, para os alunos, um número ligeiramente maior de indecisos nos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal, o mesmo ocorrendo para Engenharia Agrícola, porém, com mais intensidade.

4.5.3 Grupo dos Defensores Financistas

O maior dos grupos em tamanho leva também o maior número de professores e graduandos e o menor número de funcionários, enquanto os pós-graduandos apresentaram a quantidade esperada de membros, em que o número de homens é ligeiramente superior em proporções que o de mulheres.

As áreas de Exatas e Agrárias foram as que apresentaram um número maior de membros, ocorrendo o contrário com as demais áreas. Em relação aos cursos, Agronomia, Veterinária e Ciência da Computação apresentaram números superiores aos proporcionalmente esperados, e nos demais cursos, o inverso é o que ocorre.

Dentre aqueles que já participaram de atividades de extensão, um número proporcionalmente mais alto em relação aos que nunca atuaram, e, quanto aos alunos, destaque para os cursos de Computação, Agronomia e Veterinária, com valores acima da média proporcionalmente prevista.

4.5.4 Grupo dos Não-Defensores

Nesse grupo destaca-se um número proporcionalmente maior de funcionários e menor de professores e pós-graduandos. O número de graduandos se aproxima da equivalência com os outros grupos, ficando, porém, um pouco acima. A idade é um pouco mais representada na faixa de 36-47 anos, o que sugere funcionários um pouco mais jovens que aqueles que se concentraram no grupo dos Indecisos, e em relação ao gênero, a distribuição é exatamente a esperada.

Quase igual também é a distribuição por áreas, com exceção para pessoas sem formação superior, que se mostraram acima da média. Em relação à formação, nos cursos especificamente oferecidos na UFLA o único destaque é

para Zootecnia, que apresentou valor um pouco acima do que seria matematicamente esperado, enquanto para a variável “Já atuou em extensão?”, as mesmas proporções foram apresentadas.

Quanto aos cursos, ligeiro destaque para Engenharia Florestal e Zootecnia, com números acima da média. Os demais apresentaram números abaixo dos que seriam considerados proporcionalmente corretos, com exceção de Computação e Administração, cujos resultados se igualaram às expectativas proporcionais.

Estas informações são apresentadas de uma forma mais sintética no Anexo 1-I.

Analisando as distribuições percentuais entre os grupos, suas variações e tendências, pode-se perceber que há uma divisão relativamente equilibrada nessas três direções apontadas, além do grupo dos Indecisos.

O principal termômetro – o estrato dos professores (devido ao seu maior envolvimento com a atividade, maturidade analítica, e mesmo, poder de decisão na organização e execução das atividades) quase não mostrou tendências entre os grupos, ficando em todos eles entre aproximadamente 10 e 12% de seu tamanho.

Os Idealistas, grupo formado pelo pessoal de consciência mais crítica e de nível de escolaridade mais alto, com destaque para o estrato dos pós-graduandos, apresentam vínculos mais estreitos com a área de ciências sociais e humanas, e nesse sentido, concordam com a concepção Social de forma mais acentuada que com as demais, e para a concepção Institucional, proporcionalmente apresentam um número maior de discordantes.

Em relação às variáveis dos fatores impeditivos, o número de indecisos é sempre quantitativamente maior, porém, sempre há também, em termos de proporções, uma discordância maior ou uma concordância menor com aquelas

variáveis que desvalorizam a atividade, são ligadas ao Preconceito rural, ou ainda, vão contra a Dialogicidade.

Esse grupo pode ser resumido como o que tem uma postura de comprometimento e respeito social (valorizam mais a concepção Social e a Dialogicidade) aliado à defesa intransigente de uma universidade pública e gratuita.

O grupo dos Defensores Financistas é formado em sua maioria por pessoas das Ciências Agrárias e Exatas, também com altos níveis de escolaridade, com um número um pouco superior de graduandos e de pessoas que já atuaram em extensão. Em relação ao conceito de extensão, concordam, em níveis mais altos que a média da amostra, com todas as concepções apresentadas, discordando, é claro, das concepções Redundância e Apêndice.

No que se refere aos fatores impeditivos, os Defensores Financistas discordam de todos, em níveis proporcionalmente maiores que os demais grupos, exceto na variável “Especificidades rurais”, na qual são superados apenas pelos Idealistas. Quanto à Dialogicidade, apesar dos resultados proporcionalmente iguais aos da amostra, há uma leve dicotomia entre os respondentes desse grupo, com destaque em suas respostas tanto para “Alta”, quanto para “Baixa” dificuldade.

A postura desse grupo se resume em defender a atividade de extensão de todas as formas, porém, sem haver consenso na maneira como ela deve ser realizada (dialógica ou não), e em relação à concepção Financeira, a tendência é de concordar, embora o número de indecisos seja alto.

E o grupo dos Não-Defensores é formado por pessoas de menor escolaridade, com destaque para funcionários sem formação superior. Quanto às concepções da atividade, concordam dentro dos níveis que seriam proporcionalmente esperados, com exceção da variável “Institucional”, a qual apresenta números mais altos.

Concordam da mesma forma com todos os fatores impeditivos e rurais em níveis acima dos matematicamente previstos e entendem que atividades executadas de forma dialógica são mais difíceis, não sendo, porém, necessariamente adeptos de uma postura tutorial. Nas demais variáveis sobre as características, respostas neutras são os destaques.

Parece haver, na verdade, no que se refere à postura, dois subgrupos entre os Não-Defensores, o primeiro, formado por pessoas de escolaridade mais baixa, que responderam a maioria das questões com a resposta neutra, e que, no geral, não estão muito inteirados do assunto. A outra parte realmente não valoriza a atividade, a entende menos importante que ensino e pesquisa, se coaduna com a postura Tutorial, ou quem sabe, nunca discutiu a questão da dialogicidade, e, também não vê nenhum problema na cobrança pela execução de atividades de extensão.

Além desses, tem-se ainda o grupo dos Indecisos, o qual não se pode afirmar com certeza, quantos e quais respondentes se enquadrariam numa dessas três tendências se o questionário fosse assistido ou substituído por uma entrevista nos casos em que as pessoas, principalmente as de menor escolaridade, não entendessem as questões.

De qualquer maneira, o alto número de respostas classificadas como “Indecisos”, embora o seja em parte, não é apenas causa de um questionário extenso ou difícil, mas também em função de um número igualmente alto de respostas contraditórias.

Nessa conformidade, em muitos casos o respondente se colocava de uma forma até radical, assinalando os pontos extremos da escala (Concordo totalmente ou Discordo totalmente), porém, quando as variáveis eram somadas no método Likert, o resultado final era médio, pois se somando os valores 6 ou 7 das respostas concordantes com 1 ou 2 de respostas discordantes, a média final era próxima de 4 pontos, classificando o inquirido como indeciso.

Esse alto número de casos classificados como indecisos, indiretamente, nos dá outras respostas para perguntas implícitas no tema da pesquisa, ou mesmo, em outras variáveis do questionário. Nessa conformidade, tanto a falta de coerência quanto o excesso de respostas neutras retratam a menor importância da atividade de extensão no seio da comunidade acadêmica de uma forma geral, o que parece confirmar a concepção Apêndice, embora os resultados apontem, para esta concepção, a maioria de indecisos e discordantes.

Nesse sentido, se uma pessoa demonstra indecisão, desconhecimento ou mesmo incoerência diante de uma proposição ligada a uma atividade, que no discurso é uma das funções básicas da universidade, desconfia-se da falta de precisão ou empenho do inquirido ao respondê-la, ou da própria capacidade do mesmo. De qualquer modo, por mais incongruente que fosse a resposta, considerar-se-ia um caso isolado.

Porém, quando a parcela de inquiridos a responder de forma incongruente é muito alta, desconfia-se que a forma de se fazer as perguntas está ambígua, ou realmente, todo esse pessoal desconhece o assunto.

No caso da segunda hipótese ser verdadeira, se todo esse contingente de pessoas pouco sabe ou se interessa pela atividade, e mesmo assim, leva suas vidas acadêmicas normalmente, logo, só se pode concluir que este “pouco saber” sobre a extensão não lhe atrapalha em nada, pois do contrário, estaria fazendo algo para mudar essa situação, estaria pelo menos tentando se envolver mais intimamente com esta atividade, tanto qualitativa como quantitativamente.

Ou seja, tudo leva a crer que a extensão não tem, em termos reais, a mesma importância que ensino e pesquisa, apesar de todo o discurso teórico que a circunda, o que confirma a concordância com a concepção Apêndice para uma parcela da comunidade bem superior aos quase 8% apresentados no Quadro 9.

Essa afirmação é corroborada, também, pelos apenas 21,7% de respondentes que já haviam se envolvido com a atividade. Segundo informações

da Pró-Reitoria de Extensão da UFLA, atualmente, cerca de 500 pessoas estão envolvidas em atividades de extensão na Universidade.

Considerando que na comunidade há cerca de 3.600 pessoas, isso dá uma média de menos de 1 pessoa envolvida para cada 7 que integra a comunidade, incluindo todos os graduandos. Levando-se em conta que a pesquisa argüiu sobre quem já havia atuado alguma vez em extensão, não sobre quem estava envolvido com a atividade no momento, e que os graduandos do primeiro ciclo ficaram de fora da amostra, os números conferem.

Esses fatos, aliados a vários outros resultados já apresentados, remetem ao pressuposto implícito na questão norteadora da pesquisa, que, portanto, acredita-se confirmar.

5 CONCLUSÕES

Após todas essas observações, percebe-se que a análise feita na primeira parte dos resultados, levando-se em conta os estratos e apenas uma variável de cada vez (análise uni-variada), perde um pouco de sua força quando se analisam os casos.

A maior parte das pessoas apresenta um certo padrão nas respostas; mesmo que este padrão seja a resposta “Não Sei”, seguem uma linha de raciocínio e mantêm uma postura mais ou menos decifrável, coerente e previsível em relação às variáveis vistas isoladamente.

Porém, à medida que as posturas vão sendo confrontadas umas com as outras, formando posicionamentos, e estes posicionamentos comparados aos demais casos, nota-se que não há nenhum caso idêntico a outro, e que a tendência mais geral é de que as pessoas sejam classificadas num meio termo, que nesta pesquisa foi chamado de indecisos.

Essa tendência central nas variáveis secundárias e também, nas três remanescentes que deram origem aos grupos, foi causada, em parte, pelo próprio instrumento utilizado na coleta de dados, cujo ponto central da escala utilizada tinha uma função dupla, significando ao mesmo tempo, indeciso, sem opinião, e também, desconhecer a resposta.

Por outro lado, essa tendência surge não só do alto número de respostas centrais, mas também, uma vez que se utilizou o método Likert, de respostas antagônicas dadas a um mesmo tipo de assunto. Para que esse método funcione a contento, é necessário que o respondente seja coerente em suas concordâncias e discordâncias, do contrário, a soma de respostas incoerentes levará a uma pontuação média, e, no caso desta pesquisa, à classificação “Indeciso”.

Esse alto número de respostas tanto neutras quanto contraditórias nas variáveis originais tem um mesmo significado: a comunidade acadêmica pouco sabe sobre a extensão universitária.

As variáveis relativas ao primeiro dos objetivos – conhecer o conceito que a comunidade faz da extensão, obtiveram altos índices de concordância, com exceção de Financeira, Redundância e Apêndice, mostrando que o discurso teórico sobre as funções e importância da atividade são assimilados por todos.

Apesar da alta concordância, sugerindo que a atividade é conhecida por todos e por todos contemplada sob os mesmos ângulos, o consenso é apenas teórico, provavelmente produzido pela constância do discurso. Se pouco mais de 20% da amostra já praticou a atividade antes, o que leva os outros quase 80% a afirmar que concordam com esta e aquela concepção sem nunca ter se envolvido antes com a atividade? Que tipo de concordância é essa?

Tudo indica que seja uma concordância teórica, concordam, portanto, com aquilo que só conhecem de ver ou ouvir falar, mas que nunca realizaram na prática.

Conforme dito por Demo (1996), concordam, em um raciocínio simplista, que tudo que não seja pesquisa ou ensino dentro da universidade, por eliminação, seja extensão universitária. Daí a forte tendência em concordar com tudo que se afirma sobre a extensão, sem perceber que, muitas vezes, estão sendo contraditórios, ou até mesmo levianos.

O resultado desse estado de coisas é uma pseudo-sensação de dever cumprido, de que o conhecimento é estendido a todos, de que há participação das camadas populares, de que a universidade faz a sua parte para com aqueles que não tiveram o privilégio de frequentar seus cursos, enfim, todo o discurso que é feito sobre a extensão e a promoção da cidadania.

Em relação à concepção Redundância, o questionário não fez perguntas específicas sobre a mesma, e o tema é bastante delicado, necessitando de

maiores investigações. A forma que as variáveis foram trabalhadas no método Likert, aliada ao excesso de respostas concordantes para as variáveis dos tipos A, B e C, não permitiu uma averiguação mais profunda da pertinência desta concepção.

Quanto às concepções Financeira e Apêndice, foram as que apresentaram percentuais diferentes das demais e denotam as facetas da extensão que não são trabalhadas no discurso teórico, apresentando dicotomias e alta porcentagem de resposta neutras.

A concepção Financeira pode ser considerada o divisor de águas da comunidade. Ao mesmo tempo em que ela apresenta uma distribuição bem próxima à proporcional em relação à maioria das variáveis, também tem importantes correlações com as variáveis secundárias.

Uma dessas correlações se dá com a concepção Apêndice, e também com a variável que foi criada a partir dela, Desvalorização. Apesar de nem todos que concordam com a concepção Financeira concordarem com a Desvalorização, boa parte dos que concordam com essa, ou com a postura Tutorial também concordam com a concepção Financeira.

Isso significa que seja por um ethos acadêmico deficiente, por falta de verbas, por elitismo ou por qualquer outro motivo, se depender de uma certa porção da comunidade, representada em parte, mas não totalmente, pelo grupo dos Não-defensores, a extensão só seria executada a troco de numerário, o que é uma flagrante omissão, falta de compromisso com o restante da sociedade, que é quem paga os seus salários.

Por outro lado, percebe-se também que o fato de quem já atuou na atividade, proporcionalmente, concorda mais com a concepção Financeira, embora se encontre no grupo dos Defensores-Financistas.

Essa postura pode ter diversas causas, algum desapontamento com a atividade, sempre defendida muito mais no discurso que na prática, uma defesa

institucional, que indiretamente se liga também a algum ganho pessoal, uma adequação às “lógicas” do mercado que tem por base a mercantilização das relações, ao desespero de causa de quem tem salários congelados por anos e cortes orçamentários inviabilizadores, ou, um pouco de tudo ao mesmo tempo.

A pesquisa nesse ponto não argüiu quais são as causas que levam as pessoas a concordarem com a concepção Financeira, e é certo que não se pode condenar toda e qualquer concordância com essa concepção. O que se pode concluir é que a concepção Financeira carrega em si diferentes concepções de mundo e, conseqüentemente, de universidades.

O ensejo para o diálogo entre esses paradigmas surge então como a única forma de se avançar na questão, sem nenhuma garantia de consenso, porém, se afinal defendemos a dialogicidade, tem-se que tentar praticá-la de todas as formas, do contrário seremos tão impositivos quanto aqueles que criticamos por não serem dialógicos.

As demais variáveis, sobre os fatores impeditivos da atividade, receberam todo o tipo de respostas possíveis, mostrando que não há nenhum consenso na comunidade sobre quais seriam os principais fatores a dificultar ou impedir a execução da atividade, exceto sobre não haver incentivo para se exercê-la.

Porém, que tipo de incentivo a comunidade precisa? Se for financeiro, então somos obrigados a concordar com a concepção Financeira. Se forem créditos acadêmicos ou reconhecimento institucional, somos obrigados a concordar que o ethos acadêmico brasileiro é realmente deficiente, elitista e corporativo, exercendo apenas aquelas atividades que lhe trazem algum retorno, pessoal ou institucional.

Se, ao contrário, o incentivo deve vir de fora, das demandas da sociedade, talvez tenhamos que concordar com Durhan (1986), que o Brasil é um país cartorial, que só se interessa por atividades educativas que lhe dêem

alguma prerrogativa com valor legal de inserção no mercado (diploma, certificado), o que a extensão geralmente não faz.

Ou quem sabe, tudo isto não passe de desculpas, pois quem tem um comprometimento social não espera nada em troca para ir ao encontro do povo, dialogar com ele, aprender com ele. Talvez essa seja também uma resposta, o diálogo como o povo pode ser o maior dos incentivos. Nesse sentido, aqueles que tentam executar atividades não dialógicas se frustram juntamente com seu próprio público-alvo e acabam perdendo o incentivo, enquanto aqueles perdem o interesse.

Com relação às características das atividades que poderiam atuar como fatores impeditivos, as variáveis receberam um alto número de respostas medianas, que acabaram funcionando como respostas neutras, pois não indicavam o posicionamento das pessoas em relação às características.

A Dialogicidade, principal característica a ser medida, obteve um número tão alto de respostas contraditórias em suas variáveis, que a validade do resultado daquela característica pode até ser colocada em xeque, pois se houve quem se contradisse uma vez, e neste ponto a formulação da questão e a disposição no questionário contribuiu, quem garante que outros não se contradisseram duas ou mais vezes, e com isto, sendo dialógicos acabaram classificados como não-dialógicos ou vice-versa?

A nova variável, Postura Tutorial, criada para sanar este problema, apresentou resultados mais coerentes e um pouco mais confiáveis, mas, mesmo assim, com alto número de indecisos, dos quais não se sabe a real tendência, sendo esta variável aproveitada quase exclusivamente na divisão dos grupos.

Em relação aos estratos, pode-se afirmar que há diferenças importantes no modo de ver e agir em relação à atividade de extensão.

Os professores praticam a atividade em geral bem mais que os outros estratos, mesmo porque, seguindo a carreira acadêmica, têm maiores

oportunidades. À medida que vão exercendo as atividades, vão perdendo um pouco a fé na capacidade da extensão de promover o que o discurso afirma e, com isso, passam a enxergar a atividade de modo mais crítico.

Nesse sentido, uma parte deles deixa de encarar a extensão com a mesma disposição que ensino e pesquisa, pois, são essas as atividades que o ajudam a subir na carreira acadêmica. Ao mesmo tempo, vão tendo oportunidades ou vendo colegas receberem algum rendimento extra através da atividade e passam a encarar com outros olhos a concepção Financeira, podendo ficar indecisos ou mesmo já concordarem.

É claro que muitos professores agem de forma diferente, são extensionistas por convicção e sempre continuam a atuar independentemente de créditos acadêmicos ou retribuição financeira. Mas estes são a minoria, e embora lutem e pratiquem a vida inteira, não têm a capacidade de mobilizarem esforços suficientes para mudarem o sistema das coisas.

Os funcionários seguem trajetória distinta, a maior parte nunca se envolve com qualquer tipo de atividade, e aqueles que se envolvem, têm a tendência de o fazerem por toda a trajetória profissional. A maioria deles é, portanto, refém do discurso que lhes é repetido durante anos, e que reproduzem incolumentemente.

Na prática, embora o maior número deles tenha ficado no grupo dos indecisos, e isso também se liga a um menor envolvimento com a atividade, não valorizam muito a extensão e estão mais ladeados com a concepção Financeira.

Os pós-graduandos seguem em geral a mesma trilha dos professores e realmente muitos deles chegam a seguir carreira acadêmica e, nesse sentido, a maioria valoriza a atividade.

Em relação à concepção Financeira encontram-se também divididos, mas o maior número deles foi observado no grupo dos Idealistas, mostrando que o ganho em consciência crítica, característico na pós-graduação, os levam a

tomar partido em defesa da universidade pública e do comprometimento social, embora para isso não seja essencial discordar da concepção Financeira.

Os graduandos se mostraram bastante dispersos sobre o tema, transparecendo, salvo exceções, falta de conhecimento, confusão e algumas vezes posturas contraditórias. Foi o estrato que mais assinalou respostas extremas, porém, nem sempre coerentes com a posição supostamente tomada.

Boa parte deles afirma discordar da Desvalorização, embora a maioria esteja indecisa, porém, ao mesmo tempo concordam com a concepção Financeira, e nesse sentido, parece que a lógica utilizada é diferente do resto da amostra, pois, valorizam a atividade com intenção de arrecadação financeira, e não pelo comprometimento social.

Portando, a lógica do mercado parece estar presente entre esses jovens, por enquanto, falando mais alto que o compromisso com a sociedade que sustenta a universidade pública, e o compromisso em se exigir do Estado que mantenha essa sustentação para as gerações vindouras, embora todos concordem com a função social, não só da extensão, mas da universidade como um todo.

Mais importante que a concepção Financeira, fruto talvez de uma sociedade que elegeu o mercado como seu principal enclave, seja a questão de como a extensão deva ser implementada, independentemente dos objetivos ou funções a que ela serve, mesmo porque a atividade é de tal forma multifacetada, que se prender a este ou àquele objetivo pode significar a negação dessa própria característica.

Nesse sentido, a grande questão da extensão, levantada por Paulo Freire desde 1969, não é tanto a concepção que o extensionista tem da atividade, mas sim, como ela é executada, se de forma dialógica ou coercitiva, na visão de Alencar (1990), se de forma participativa ou tutorial. Os objetivos da atividade podem ser variados ou unidirecionados, a visão do agente executor pode ter um enfoque mais forte em qualquer das concepções ou em várias delas ao mesmo

tempo, porém, o que define a efetividade da ação é seu caráter dialógico, participativo.

A concepção pode até ser mesmo financeira e, efetivamente, a atividade pode até gerar algum lucro financeiro, mas o verdadeiro ganho só ocorrerá se, dentro de uma postura de diálogo, houver uma interação entre os promotores da ação e o público-alvo, no sentido de que os resultados dessa ação sejam fruto de decisões acordadas com base nesse mesmo diálogo.

Ou seja, a extensão não pode violentar a cultura daqueles que são supostamente os beneficiários daquela ação, o *feedback* deve ser contínuo, desde as fases iniciais até a completa implementação da atividade, do contrário, como Freire já denunciou há mais de 30 anos, o que teremos é dominação, invasão cultural, transformação do homem em objeto.

Essa objetificação, domesticação do homem, que Freire chamou coisificação, se referindo às práticas da extensão rural chilena dos finais da década de 60, parecem muito fortes se aplicadas à nossa época e, mais ainda, em relação à extensão que é feita pela UFLA. Não é o caso, porém, se comparar a intensidade da antidialogicidade.

Naquele local e época havia muita atividade de extensão e essa era não-dialógica, tutorial, coercitiva. Hoje na UFLA, se comparadas quantitativamente às atividades de ensino e pesquisa, há relativamente pouca atividade de extensão universitária, e esta pesquisa não levantou qual o caráter dessas atividades em relação à Dialogicidade.

Naquela época, Freire propunha mudar a extensão rural a partir de um modelo que já estava implantado e funcionando; era preciso reverter uma prática já aceita por todos. No caso da extensão universitária da UFLA, talvez seja mais fácil, pois há pouca gente exercendo a atividade, conforme já foi dito, apenas 1 em cada 7 pessoas da comunidade.

Então, essas pessoas já são uma minoria, e, provavelmente, uma minoria qualitativamente auto-selecionada. Nesse sentido, fazer com que esse pessoal trabalhe dialogicamente deve ser mais fácil, pois já transpuseram a maior barreira, que é a de se propor a executar atividades de extensão.

No mais, devemos concentrar nossos esforços naqueles outros 80% que nunca atuaram, não só para que se envolvam, mas também, que desde o início apreendam o conceito da dialogicidade. A chance de começar certo desde o início pode ser maior, porém, é preciso tentar, é preciso deixar o discurso e meter mãos à obra.

Certamente que a extensão não irá mudar a sociedade como muitos afirmam, mas é provável que mude aqueles que a praticam e, nesse sentido, já terá sido uma prática educativa válida e recompensadora para os que a ela se dedicaram.

5.1 Considerações Finais

Nesta seção são apresentadas as limitações da pesquisa, alguns comentários adicionais sobre as atividades de extensão, e também, sugestões de outros estudos que podem ser feitos com o objetivo de melhor explorar a temática do trabalho e alguns dos problemas levantados.

5.1.1 Limitações do Estudo

As limitações da pesquisa, de ordem metodológica, se concentram na preparação e execução da fase de coleta de dados, sendo também, em parte, uma decorrente da outra.

Primeiramente, na elaboração do questionário, partiu-se do princípio de que um instrumento de coleta de dados direcionado a um público

majoritariamente de nível superior não seria dificultado em seu preenchimento pela inclusão de vocabulário mais específico ou elaborado. No caso dos funcionários de menor escolaridade, tratava-se de uma minoria, e não se poderia deixar de tentar captar a opinião de muitos, sobre determinados aspectos mais específicos, em função de uma suposta incapacidade de compreensão de poucos.

A estratégia, porém, mostrou-se falha em alguns casos, como nas variáveis D5, D10 e D18 (sobre o ethos acadêmico), por exemplo, que obtiveram aproximadamente 40% de respostas “Não sei”, além de outras que apresentaram também elevado número de respostas neutras ou em branco.

Nesse sentido, o instrumento de coleta de dados acabou por prejudicar os resultados, à medida que filtrou os respondentes, não só pelo vocabulário, mas também pela aparência do formulário, conforme alguns relataram mais tarde.

Portanto, um questionário menor e com terminologia mais acessível, é, assim como, uma maior atenção e predisposição para fazer modificações na fase do pré-teste, conselho metodológico que se mostrou indispensável, mesmo para um público considerado intelectualmente seletivo.

Ainda sobre o instrumento de coleta de dados, lembramos que a escala de atitude, embora espelhe diferenças ordinais de posturas, foi utilizada como sendo intervalar, atribuindo-lhes valores numéricos e realizando com esses, operações aritméticas, com intuito de objetivar as opiniões, as quais sabemos ser subjetivas.

Na coleta de dados propriamente dita, houve o problema da complementação da amostra de forma não-probabilística, deixando também de alcançar o tamanho previsto para a mesma. As implicações sobre o fato e o tipo de expediente tomado para resolvê-lo foram discutidas naquela seção e entendemos que não enviesaram de forma comprometedor a estudo.

Acrescente-se àquelas informações o fato da distribuição de graduandos, no que se refere aos cursos e períodos, não ter sido proporcional, fazendo com

que a utilização desses dados demográficos seja precedida de consulta ao Perfil Geral da Amostra (Anexo 1-E), para que conclusões não sejam feitas baseadas em dados super ou sub-representados.

As demais limitações se relacionam com o estudo de caso e suas impossibilidades de generalização dos resultados - largamente comentadas por diversos autores, embora para um estudo exploratório acredita-se que os objetivos tenham sido atingidos.

5.1.2 Demais considerações

A divisão das funções e objetivos da extensão em concepções mostrou que a atividade pode ser feita sob vários enfoques, e ao mesmo tempo em que isso é uma fraqueza, pois não há coesão de propósitos, pode ser também seu ponto mais forte, devido à promoção da interdisciplinaridade, cada vez mais necessária nos dias atuais, em que o excesso de especialização já é até visto por profissionais de gestão de pessoas como uma deficiência.

Ao mesmo tempo, porém, que a interdisciplinaridade é desejada e defendida no discurso, o ambiente universitário parece não ser muito propício a um diálogo interdisciplinar/interdepartamental, dificultando a articulação dos encaminhamentos necessários ao planejamento e execução de atividades com essa característica.

Nesse sentido, a questão da articulação das atividades de extensão com o ensino e a pesquisa, tão defendida no discurso teórico quanto a própria interdisciplinaridade, não está clara, de um modo geral, no que se refere a como essa articulação deva ser feita (Botomé, 1996), ocorrendo o mesmo na UFLA.

Conforme vários autores já disseram, o estágio pode ser, nesse sentido, uma boa oportunidade para articular ensino e pesquisa com extensão, à medida que permite a aplicação da teoria aprendida em sala de aula com uma vivência

prática, em que a interação com pessoas que são parte de uma realidade proporcionará a experiência necessária a um aprendizado menos tecnicista e mais efetivo, além de se ter a oportunidade de também ajudar, de alguma forma, na resolução de problemas existentes naquela comunidade, desde que tudo seja realizado de forma dialógica.

Porém, o estágio não deve ser único, feito apenas no final do curso, rígido e em formato de pesquisa de campo, em que o estagiário, ao invés de se envolver na atividade, tenta tirar dela somente o necessário para redigir seu relatório final e lograr aprovação. É necessário que se torne uma prática ao longo do curso, em períodos mais curtos, envolvendo se possível e ao mesmo tempo, vários colegas, disciplinas e professores, para que o aluno tenha oportunidade de ver e sentir as vantagens de se envolver com atividades práticas.

Nesse sentido, a extensão pode ser um antídoto, não para a universidade elitista, mas para os elitistas que estão na universidade, não para os problemas da comunidade, mas para aqueles que estão na universidade e não conhecem os problemas de sua comunidade, e não para a inadequação do ensino em relação ao mercado de trabalho, mas pode ser uma ótima oportunidade de crescimento para aqueles que ousarem participar de suas atividades.

5.1.3 Sugestões

A primeira sugestão é que seja feito um novo estudo direcionado para aqueles pontos que não puderam ser bem explicitados no presente trabalho. A metodologia pode até ser a mesma, e, aproveitando-se os conhecimentos gerados por essa nova pesquisa, construir-se-ia um instrumento genérico de avaliação de projetos e atividades, que os classificariam em relação à tendência da(s) postura(s) proposta(s).

A questão da concepção Redundância também deve ser mais bem estudada e, nesse sentido, o formulário de coleta de dados deve ser mais direto, questionando claramente sobre a pertinência da proposição.

Um outro estudo sugerido é sobre a procedência de uma hipótese que surgiu durante a pesquisa, que a UFLA estaria mudando sua vocação, deixando de ser predominantemente rural, com o surgimento dos cursos de Computação, as tendências urbanas de parte da Medicina Veterinária (que embora classificada na Grande Área 5 – Ciências Agrárias, se sentem mais afinadas com a Área 4.06. – Saúde Coletiva)²⁵, a transformação do mestrado em Administração Rural em Pós-Graduação em Administração, e a criação do curso de Especialização em Educação.

Nessa conformidade, outro fato que chamou a atenção foi, na questão específica sobre as dificuldades rurais, o alto número de respostas que indicavam um grau de dificuldade média ou mesmo alta para atividades a serem exercidas no meio rural ou com um público de escolaridade mais baixa, que também é mais típico no meio rural, apontando na direção de que há, mesmo entre os futuros profissionais de ciências agrárias, uma parte que não se interessa ou pretende lidar, em sua prática profissional, com pessoas ou condições ligadas ao setor rural.

Portanto, sugerimos também como tema para uma nova pesquisa algo do tipo: “Estaria a UFLA perdendo sua tradição/vocação rural?”; ou “A UFLA deve continuar especializada em Ciências Agrárias ou deve expandir sua atuação em outras áreas do conhecimento, no sentido de se tornar uma universidade no sentido pleno?”, e, nesse mesmo sentido, “O que tem sido feito na UFLA em termos de extensão universitária?”.

²⁵ Classificação das áreas do conhecimento do CNPq/CAPES.

A extensão tem uma ligação muito estreita com a vocação da instituição, e por isso, se a hipótese acima vir a ser comprovada é imprescindível a observação destas tendências na elaboração das políticas para a atividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, E. Intervenção tutorial ou participativa – dois enfoques da extensão rural **Cadernos de Administração Rural**, Lavras, v. 1, n. 2, p. 23-43, jan./jun. 1990.
- ALENCAR, E. **Introdução à metodologia de pesquisa social**. Lavras: UFLA/FAEPE, 1999. 125p.
- AMMAN, S. B. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade**. São Paulo: Cortez, 1980.
- ANDES. Plano Nacional de Extensão. **Informandes**, Brasília, ano XI, n. 96, p. 7, jan. 2000.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 519p.
- BAIBICH, T. M. Perfil Nacional da Extensão Universitária nas Universidades Públicas Brasileiras. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - **Cadernos de Extensão – Perfil da Extensão Universitária** Curitiba, ano 1, n. 1, p. 3-35, 1995.
- BARROS, Z. G. P. A extensão universitária e o ensino de 1. e 2. Graus. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 2, n. 5, p. 273-287, jul./dez. 1980.
- BOFF, L. A função da universidade na construção da soberania nacional e da cidadania. In: ENCONTRO NACIONAL DO FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS, 8., 1994, Vitória. **Anais...** Vitória, 1994.
- BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa alienada e ensino alienante – o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis: Vozes, 1996. 248p.
- BOTOMÉ, S. P. Pesquisa, ensino e extensão: superando equívocos em busca de perspectivas para o acesso ao conhecimento. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 19, n. 39, p. 21-60, 2. Sem. 1997.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Revistas dos Tribunais, 1999. Art. 207.
- BRASIL. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - Plano Nacional de Extensão. **Participação**, Brasília, Ano 2, n. 3, maio p. 20-24, 1998. Edição Especial.

BRASIL. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **FÓRUM NACIONAL DOS PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS – III ENCONTRO REGIONAL O Currículo como instrumento viabilizador da integração Ensino-Pesquisa-Extensão.** Boa Vista, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. **Perfil da Extensão Universitária no Brasil.** Brasília: SESu/MEC, [1995]. 74p.

CAMPOS, F. I. Universidade pública: a construção da cidadania e a afirmação da soberania nacional. **Cadernos de Extensão Universitária**, Rio, ano 1, n. 4, p. 47-52, 1995

CAPORAL, F. R. **La extension agraria del sector publico ante los desafios del desarrollo sostenible: el caso de Rio Grande do Sul, Brasil.** 1998. 516p. Tese (Doutorado). Universidad de Cordoba, Cordoba.

CARVALHO, H. R. **Geração de tecnologia agrícola em uma instituição de ensino e pesquisa: o caso da UFLA.** 1995. 67p. Dissertação (Mestrado em Administração Rural). Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG.

CASTRO, R. V. A articulação da extensão com o ensino. **Articulação Revista de Extensão da UEMG**, Belo Horizonte, ano 1, n. 1, p. 21-24, set. 1995.

CASTRO, R. V. **Políticas de Interiorização da UERJ.** Rio de Janeiro: UERJ, 1993. 17p.

CLEMENTE, A. A. Nos caminhos da extensão universitária. (Mesa Redonda) In: **SEMINÁRIO INTERNO SOBRE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**, 1993, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ. 1993.

COCHRAN, W. G. **Técnicas de amostragem.** Portugal: Fundo de Cultura, 1963. 555p.

COELHO, L. M. C. C. Ensino superior e interdisciplinaridade: um caminho para a transformação no limiar do século XXI? **Raízes e Rumos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 16-19, 1995.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: Sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs). **O banco mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996. Cap. 3, p.75-123.

CORREIA, J. A. Extensão universitária e exercício da cidadania. **Articulação Revista de Extensão da UEMG**, Belo Horizonte, ano 1, n. 1, p. 11-12, set. 1995.

COSTA, L. C. G. **Oitenta anos de extensão universitária na Escola Superior de Agricultura de Lavras.** Lavras: ESAL, 1988. 278p.

CUNHA, E. J. L. Sobre Extensão in: BRASIL. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - Plano Nacional de Extensão. **Participação**, Brasília, ano 2, n. 3, maio p. 52, 1998. Edição Especial.

CUNHA, L. A. O público e o privado no ensino superior brasileiro: fronteira em movimento? Disponível em: <www.ilea.ufrgs.br/cipedes/artigos.html> Acesso em 09/03/2001a.

CUNHA, L. A. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. Disponível em <www.ilea.ufrgs.br/cipedes/artigos.html> Acesso em 09/03/2001b.

CUNHA, M. A. A. A extensão universitária e a democratização da cultura. **Articulação Revista de Extensão da UEMG**, Belo Horizonte, ano 1, n. 1, p. 13-15, set. 1995.

DEMO, P. Extensão: a má consciência da universidade. **Cadernos de Extensão Universitária**, Porto Alegre, ano 2, n. 5, p. 21-30, 1996.

DEMO, P. **Pesquisa princípio científico e educativo.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. 120p. (Biblioteca da Educação. Série I, Escola; v.14)

DIAS SOBRINHO, J. Universidade pública e processos de privatização da educação superior: papéis da avaliação institucional. Disponível em: <www.ilea.ufrgs.br/cipedes/artigos.html> Acesso em: 09 mar. 2001

DOBEBEI, V. L. D. Biblioteca universitária: participando do programa de incentivo de leitura. **Raízes e Rumos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 7-11, 1995.

DURHAN, E. R. A universidade e as demandas da sociedade. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 8, n. 17, p. 23-30, 2. sem. 1986.

ECO, U. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Perspectiva, 1986. 170p.

ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS. **Fórum de debates.** Lavras, [1993]. 26p.

FAGUNDES, J. A função social da universidade medida pela extensão. **Educação Brasileira**, v. 8, n. 17, p. 103-111, 2. sem. 1986.

- FARIA, J. H. Extensão universitária e produção acadêmica. **Cadernos de Extensão Universitária**, Porto Alegre, ano 2, n. 5, p. 31-39, 1996.
- FARIAS, D. S. Educação virtual? In: BRASIL. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - Plano Nacional de Extensão. **Participação**, Brasília, ano 2, n. 3, maio p. 30-31, 1998a. Edição Especial.
- FARIAS, M. F. Momentos da educação à distância no Brasil. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 20, n. 35, p. 89-98, jul./dez. 1998b.
- FILIPOUSKI, A. M. R. Impacto da atividade de extensão na universidade. **Cadernos de Extensão Universitária**, São Carlos, v. 2, n. 7, p. 13-19, 1996.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a. 150p.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 93p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 245p.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b. 218p.
- FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1995. 119p.
- FURTADO, M. A. T. Universidade-empresa: razões e ilusões da parceria. **Cadernos de Extensão Universitária**, São Carlos, v. 2. n. 7, p. 20-35, 1996.
- GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 3. ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1989.
- GOMES, R. A Interdisciplinaridade: uma introdução ao debate no campo da extensão universitária In: SEMINÁRIO INTERNO SOBRE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 1993, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.
- GUIMARÃES, A. M.; BAIBICH, T. M. A extensão universitária na Região Sul. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - **Cadernos de Extensão – Perfil da Extensão Universitária**, Curitiba, ano 1, n. 1, p. 36-39, 1995.
- KLUTH, V. S. A rede de significados; imanência e transcendência: a rede de significação. In: BICUDO, M. A. V (Org.) **Fenomenologia – confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez, 2000. p.105-140.
- LAMPERT, E. Educação à distância: elitização ou alternativa de democratizar o ensino? **Educação Brasileira**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 129-142, jul./dez. 1998.

- LANDIN, J. R. M. Integração universidade e comunidade: uma análise na área de Ciências Agrárias. **Educação Agrícola Superior**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 111-113, mar. 1984.
- LINHARES, F. Q. A extensão universitária: origens e desenvolvimento. **Educação Brasília**, ano 5, n. 20, p. 56-61, abr./jun. 1976.
- LOIOLA, F. A. Articulação entre ensino e pesquisa em sala de aula: um desafio para o saber e a prática docente universitária. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 15, n. 23/26, p. 119-127, 1992/93.
- MARCHI, E. Ensino e extensão: uma indissociabilidade natural. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - **Cadernos de Extensão – Perfil da Extensão Universitária** Curitiba, ano 1, n. 1, p. 40-43, 1995.
- MARQUES, M. O. **UNIUI - A emergência de Universidade integrada em si e ao meio** Ijuí: UNIUI, [19__]. p.119-124.
- MARTINS FILHO, J. **Em defesa das universidades** Brasília: CRUB, 1997. 72p.
- MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento execução, análise**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994. v.1.
- MORAES, R. C. C. Universidade hoje: ensino, pesquisa e extensão. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 63, p. 19-37, ago. 1998.
- MORAIS, J. F. R. Sobre a questão das extensões universitárias. **Pró-Posições**, Campinas, n. 4, p. 41-50, mar. 1991.
- NÓBREGA, F. P.; ANDRADE, L. F. G; RIBEIRO, M. T.; GUNTHER, H.; WEISSHAUPT, J. R. A universidade e a problemática político-social. **Educação Brasileira**, Brasília, n. 4, p. 77-94, 1. sem. 1980.
- NOGUEIRA, M. D. P. (Org.). **Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2000. 196p.
- OLIVEIRA, L. C. F. S. **A História da extensão universitária no Brasil - um reparo e uma conclamação**. Lavras, [198-]. Mimeografado.
- OLIVEIRA, M. M. As circunstâncias da criação da extensão rural no Brasil. **Cadernos de Ciência e Tecnologia**, Brasília, v. 16, n. 2, p. 97-134, maio/ago. 1999
- PAIVA, V. P. Extensão universitária no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 67, n. 155, p. 135-151, jan./abr. 1986.

- QUEIROZ, M. I. P. A universidade em face das expectativas sociais. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 34, n. 5, p. 610-616, 1982.
- QUEZADO, S. Projeto de capacitação de recursos. In: BRASIL. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - Plano Nacional de Extensão. **Participação**, Brasília, ano 2, n. 3, maio p. 25, 1998. Edição Especial.
- RATTNER, H. A universidade e o sistema produtivo In: SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, C. M. (Orgs). **Pesquisa universitária em questão**. Campinas: Editora da UNICAMP/Ícone, 1986. p.114-127.
- REIS, R. H. O Currículo como instrumento viabilizador da integração Ensino-Pesquisa-Extensão. **Cadernos de Extensão Universitária**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 4, p. 47-52, 1995
- REIS, R. H. A institucionalização da extensão. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 67-81, jan./jun. 1992.
- RIBEIRO, M. A. A. Nos caminhos da extensão universitária. (Mesa Redonda) In: SEMINÁRIO INTERNO SOBRE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 1993, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.
- ROCHA, R. M. G. Extensão universitária: comunicação ou domesticação? **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 6/7, n. 2/1, p. 53-60, jul./dez. 1983, jan./jun. 1984.
- ROCHA, R. M. G. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez, 1986. 182p.
- ROCHA, R. M. G. A trajetória da Extensão Universitária no Brasil In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. **Perfil da extensão universitária no Brasil**. Brasília: SESu/MEC, 1995. p.3-7.
- ROCHA, R. M. G. Universidade e extensão universitária. **Cadernos de Extensão Universitária**, Porto Alegre, ano 2, n. 5, p. 15-19, 1996
- RODRIGUES, C. M. Conceito de seletividade de políticas públicas e sua aplicação no contexto da política de extensão rural no Brasil. **Cadernos de Ciência e Tecnologia**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 113-154, jan./abr. 1997.
- SALES, I. C. Universidade e Sociedade. Como resgatar suas principais relações. **Educação em Debate**, Fortaleza, n. 11, p. 1-13, jan./jun. 1986.
- SANTOS, J. D. Estágio numa perspectiva investigatória: ensaiando uma proposta **Cadernos de Extensão Universitária**, São Carlos, ano 2, n. 7, p. 36-40, 1996.

- SAVI, H. **Relação pesquisa e extensão Educação Brasileira**, Brasília, ano 8, n. 18, p. 179-181, 1. sem. 1987.
- SAVIANI, D. **Extensão universitária: uma abordagem não extensionista. Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 3, n. 8. p. 61-73, set. 1980.
- SCHWARTZMAN, S. O futuro da educação superior no Brasil In: WARDE, M. J.; PAIVA, V. **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas: Papirus, 1995. cap. 5, p.143-179.
- SCHWARTZMAN, S. Universidade e pesquisa científica: um casamento indissolúvel? In: ____ ; CASTRO, C. M. (Orgs). **Pesquisa universitária em questão**. Campinas: Editora da UNICAMP/Ícone, 1986. p.11-18.
- SILVA FILHO, R. L. L. Avaliação da extensão universitária. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO SUL (SEURS), 12., 1994, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 1994. p.9-16.
- SILVEIRA, L. L. **Metodologia do ensino superior**. Lavras: UFLA/FAEPE, 1999. 116p.
- SOUZA, A. L. L. **A História da extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2000. 138p.
- SOUZA, M. R. **A extensão como função integradora das atividades de pesquisa e ensino**. Fortaleza: UFC. Pró-Reitoria de Extensão, 1994. 20p.
- SUCUPIRA, N. Uma nova experiência de ensino superior na Inglaterra: a universidade aberta. **Educação**, Brasília, ano 2, n. 8, p. 105-112, abr./jun. 1973.
- TAVARES, M. G. M. Os múltiplos conceitos de extensão. In: BRASIL. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - Plano Nacional de Extensão. **Participação**, Brasília, ano 2, n. 3, maio p. 9-16, 1998. Edição Especial.
- TEIXEIRA, G. M.; CARDOSO, R. C. C.; CARAM, C. A. R. A Puc no caminho da sociedade: projeto educacional “Helena Guerra” uma experiência de extensão universitária **Educação Brasileira**, Brasília, ano 8, n. 19, p. 189-200, 2. sem. 1987.
- TENÓRIO, A. A Universidade pública: a construção da cidadania e a afirmação da soberania nacional. **Cadernos de Extensão Universitária**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 4, p. 23-28, 1995.
- THE AMERICAN HERITAGE DICTIONARY OF THE ENGLISH LANGUAGE: for Windows 3.1/95/98 and Macintosh. 3. ed. Cambridge, 1999. CD-ROM

THIOLLENT, M. Reflexões sobre as perspectivas da extensão universitária (Palestra) In: SEMINÁRIO INTERNO SOBRE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 1993, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.

TOALDO, O. A. **Extensão universitária: a dimensão humana da universidade.** Santa Maria, RS: Imprensa Universitária, 1977.

TRINDADE, H. A Conferência mundial da UNESCO e os cenários da Educação Superior na América Latina. Disponível em: <www.ilea.ufrgs.br/cipedes/artigos.html> Acesso em: 09 mar. 2001a.

TRINDADE, H. Um retrato da Educação Superior frente à estratégia do Governo. Disponível em: <www.ilea.ufrgs.br/cipedes/artigos.html> Acesso em: 09 mar. 2001b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS – Pró-Reitoria de Extensão. Os números da UFLA. Lavras, [2001].

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS - Pró-Reitoria de Extensão. **Inserção social competente da universidade para um desenvolvimento sustentável: projeto para o programa de fomento à extensão universitária – 1995 da SESu/MEC.** Lavras, 1995.

VALLE, L.; LEITE, S. B. O tempo humano da criação: pesquisa e pós-graduação em tempos neoliberais **Tempo e Presença**, Rio, ano 22, n. 312, p. 7-10, jul./ago. 2000.

VOGT, C. **A solidez do sonho: universidade, ciência e desenvolvimento tecnológico.** Campinas: Papirus, 1993. 173p.

WEBER, S. Políticas do ensino superior: perspectivas **Tempo e Presença**, Rio de Janeiro, ano 22, n. 312, p. 14-17, jul./ago. 2000.

XAVIER, I. M.; CUNHA, F. T. S.; AGUIAR, B. G. C.; CRUZ, A. P. R. Parceria MS-ERERJ/UNI-RIO. **Raízes e Rumos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 16-20, 1995.

ZAGOTTIS, D. L. A interação entre a universidade e o sistema produtivo. **Cadernos de Extensão Universitária**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.1-32, 1995.

ANEXOS

ANEXO 1-A: Questionário utilizado na coleta de dados.....	148
ANEXO 1-B: Delineamento amostral.....	152
ANEXO 1-C: Escores da coleta probabilística x Escores da coleta não- probabilística	153
ANEXO 1-D: Valores de P e Q.....	156
ANEXO 1-E: Perfil Geral da Amostra.....	157
ANEXO 1-F: Código das variáveis e nomes reduzidos.	159
ANEXO 1-G: Escores brutos finais para as questões 1, 2 e 3.....	164
ANEXO 2-G: Escores brutos finais para as questões 4 e 5.....	166
ANEXO 3-G: Escores brutos finais para a questão 6.....	168
ANEXO 1-H: Agrupamento de variáveis para somatório Likert e classificações.....	169
ANEXO 1- I: Perfil Geral dos Grupos	171

ANEXO 1-A: Questionário utilizado na coleta de dados

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO E ECONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Projeto de dissertação:

“Fatores impeditivos da extensão universitária: o caso da Universidade Federal de Lavras”

Mestrando: Georges Francisco Villela Zouein

Orientador: Prof. Marcos Affonso Ortiz Gomes

Questionário para pesquisa de campo

Dados do respondente:

Função: Docente [] Técnico-Administ. [] Discente []
 Idade: [] anos Sexo: M[] F[] Área de formação: _____
 Departamento: [] Cargo de Chefia: Sim[] Não[] Tempo de Serviço: [] anos
 Escolaridade: 1º Grau[] 2º Grau[] Grad.[] Espec.[] MS[] Dout./PhD[] Pós-Dout.[]
 Já atuou em extensão? Sim[] → Quanto tempo? [] anos
 Não[]
 Em caso de discentes: Curso: _____ Período: [] Nível: Grad.[] Pós-Grad.[]

O questionário abaixo tem por objetivo apreender a opinião do respondente quanto à sua concepção de extensão universitária e quais fatores que a influenciam no sentido de dificultar ou impedir sua prática na UFLA.

Solicita-se que o respondente atribua códigos específicos às afirmações relacionadas de acordo com sua tomada de posição sobre o conceito e a prática da extensão universitária. Os códigos referem-se a uma escala de concordância/discordância com as afirmações e estão relacionados na tabela abaixo:

Código	DT	D	DP	NS	CP	C	CT
Significado	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Não Sei	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente

Para cada afirmação abaixo relacionada assinale a coluna correspondente ao código de acordo com o enunciado da questão:

1) São funções da atividade de Extensão Universitária:

	DT	D	DP	NS	CP	C	CT
- articulação das atividades de ensino com as atividades de pesquisa	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- articulação das atividades de ensino e pesquisa com as demandas da sociedade	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- prestação de serviços remunerados à sociedade	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- articulação do ensino e da pesquisa com atividades práticas	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- prestação de serviços assistenciais à sociedade	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- captação de recursos financeiros	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- interiorização das universidades	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- tomada de consciência política da universidade	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- promoção da cidadania	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- promoção da interdisciplinaridade	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- difusão cultural / intercâmbio cultural	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- articulação da universidade com movimentos sociais/ONG's	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]

ANEXO 1-A: Cont...

	DT	D	DP	NS	CP	C	CT
- articulação da universidade com a iniciativa privada	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- articulação da universidade com órgãos públicos/programas oficiais	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- difusão de inovações criadas nas universidades	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- divulgação do nome da instituição	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- intercâmbio entre saber acadêmico e saber popular	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- disseminação de conhecimentos acadêmicos	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- aprendizado do saber popular	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- construção de um novo saber baseado no intercâmbio entre o saber acadêmico e o saber popular	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- oxigenação da vida acadêmica	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- questionamento, teste, validação/refutação dos conhecimentos produzidos pela universidade	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]

2) São objetivos da Extensão Universitária:

	DT	D	DP	NS	CP	C	CT
- transformação da sociedade	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- captação de recursos financeiros	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- transformação da universidade	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- democratização do saber	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- retroalimentação do ensino e/ou da pesquisa	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- dimensão prática do ensino-aprendizagem	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- contato com a realidade	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- instrumento de aprendizagem	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]

3) Qual a importância das atividades de extensão universitária?

	DT	D	DP	NS	CP	C	CT
- incremento da consciência crítica do aluno em função do contato com a realidade	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- cumprimento do papel social da universidade	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- retorno para a sociedade de parte do investimento feito na universidade	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- oportunidade para construção do conhecimento calcado na prática	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- promove uma visão integrada da realidade social	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- participação da comunidade na universidade	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- intercâmbio entre professores, funcionários, alunos e comunidade	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- promoção do desenvolvimento local/regional	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- a colaboração da universidade na construção de uma sociedade mais justa	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- atualização do professor em função do contato com a realidade	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- compromisso da universidade com os setores menos favorecidos	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- participação da universidade na sociedade	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- promoção da interdisciplinaridade/interdepartamentalidade	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]

4) Os fatores relacionados a seguir dificultam ou impedem a prática da extensão universitária na UFLA:

- falta maior incentivo para as atividades de extensão (créditos acadêmicos, agências de fomento, bolsas, etc.)	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- há desinteresse por parte dos professores	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
- o próprio conceito de extensão é ambíguo, algumas atividades são conflitantes entre si, e até mutuamente excludentes	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]

ANEXO 1-A: Cont...

	DT	D	DP	NS	CP	C	CT
- não há uma política de avaliação da extensão	<input type="checkbox"/>						
- deficiência do ethos acadêmico – tendências elitistas	<input type="checkbox"/>						
- a atividade não é valorizada pelo meio acadêmico	<input type="checkbox"/>						
- os professores não têm tempo (sobrecarga de atividades de ensino e de pesquisa)	<input type="checkbox"/>						
- há desinteresse por parte da comunidade	<input type="checkbox"/>						
- a atividade não é valorizada pela sociedade	<input type="checkbox"/>						
- deficiência do ethos acadêmico – tendências corporativistas	<input type="checkbox"/>						
- a atividade é muito dispendiosa (recursos financeiros, humanos, materiais)	<input type="checkbox"/>						
- a extensão é menos importante que a pesquisa e/ou o ensino	<input type="checkbox"/>						
- não há uma política, um planejamento prévio para as atividades de extensão	<input type="checkbox"/>						
- as atividades não são perenes, sofrem descontinuidade	<input type="checkbox"/>						
- os professores não têm tempo (sobrecarga de atividades administrativas)	<input type="checkbox"/>						
- falta um vínculo mais estreito com a pós-graduação	<input type="checkbox"/>						
- os alunos não têm tempo (sobrecarga de atividades de ensino e de pesquisa)	<input type="checkbox"/>						
- deficiência do ethos acadêmico – tendências burocráticas	<input type="checkbox"/>						
- a extensão pressupõe trabalho fora do horário, e/ou nos finais de semana, e/ou em longas jornadas extras	<input type="checkbox"/>						
- há desinteresse por parte dos técnicos-administrativos	<input type="checkbox"/>						
- a extensão pressupõe união, colaboração, interdisciplinaridade, interdepartamentalidade, indo contra à cultura de fragmentação, especialização, individualismo, característica da departamentalização	<input type="checkbox"/>						
- há desinteresse por parte dos alunos	<input type="checkbox"/>						
- as decisões administrativas são centralizadas, não há autonomia para formulação, implantação e execução de projetos e atividades de extensão	<input type="checkbox"/>						
- há falta de pessoal especializado/treinado	<input type="checkbox"/>						

5) Como a UFPA é uma universidade predominantemente da área de ciências agrárias, supõe-se atividades de extensão na área rural. Para estas atividades especificamente, são fatores impeditivos:

- os conhecimentos são muito técnicos, pouco ajudam o produtor a aumentar os lucros	<input type="checkbox"/>						
- o custo operacional mais alto das atividades devido às especificidades rurais	<input type="checkbox"/>						
- o setor rural é mais atrasado na sociedade, por isso mais refratário ao conhecimento científico e às inovações tecnológicas	<input type="checkbox"/>						
- há desinteresse do produtor/trabalhador rural pela extensão	<input type="checkbox"/>						
- a linguagem técnica das ciências agrárias é de difícil compreensão para a realidade do produtor rural	<input type="checkbox"/>						
- há uma maior dificuldade de mobilização no setor rural	<input type="checkbox"/>						
- há uma "concorrência" com outras agências especializadas (EMATER, EMBRAPA, etc.) com maior disponibilidade de verbas, pessoal, materiais, desaconselhando ações extensionistas sobrepostas e/ou equivalentes numa mesma área ou região	<input type="checkbox"/>						

ANEXO 1-A: Cont...

	DT	D	DP	NS	CP	C	CT
- a tecnologia gerada pela Universidade é muito cara em relação à renda que o agricultor obtém na atividade	<input type="checkbox"/>						
- há muita agricultura familiar na região, mas a tecnologia criada/ensinada na UFLA é direcionada à agricultura empresarial	<input type="checkbox"/>						
- a maior demanda por tempo na execução das atividades devido às especificidades rurais	<input type="checkbox"/>						
- há uma maior dificuldade de locomoção no setor rural	<input type="checkbox"/>						

6) As diversas modalidades de extensão universitária possuem características próprias. Algumas destas características podem dificultar a execução das atividades, atuando como um fator impeditivo. Para as características relacionadas a seguir, assinale o grau de dificuldade na realização das atividades de extensão (a dificuldade aumenta da esquerda para a direita conforme escala abaixo):

Nenhuma dificuldade Extrema dificuldade

—————→

- atividades executadas em constante interação/comunicação/ participação/ diálogo com o público	<input type="checkbox"/>						
- atividades que para sua realização necessitam de recursos da UFLA, ou de Convênios, de projetos, ou parcerias com terceiros.	<input type="checkbox"/>						
- atividades com objetivos e conteúdos pré-definidos pelos professores (escolha sem consulta/participação/diálogo com o público alvo)	<input type="checkbox"/>						
- atividades executadas apenas pelo corpo técnico conforme planejamento prévio, sem efetiva participação do público alvo nos rumos que toma a ação	<input type="checkbox"/>						
- atividades com entrada franca/livre acesso do público	<input type="checkbox"/>						
- origem do público: predominantemente rural	<input type="checkbox"/>						
predominantemente urbano	<input type="checkbox"/>						
- atividades cujos objetivos e conteúdos são previamente formulados em comunicação/participação/diálogo com o público alvo	<input type="checkbox"/>						
- atividades remuneradas (os executores das ações de extensão recebem remuneração para fazê-las)	<input type="checkbox"/>						
- atividades autofinanciadas (as taxas de inscrição e/ou ingressos subsidiam totalmente a execução da atividade)	<input type="checkbox"/>						
- escolaridade do público: analfabeto e fundamental	<input type="checkbox"/>						
ensino médio	<input type="checkbox"/>						
superior	<input type="checkbox"/>						
- atividades não remuneradas (os executores das ações de extensão nada recebem para fazê-las)	<input type="checkbox"/>						
- local onde ocorre a atividade: dentro do campus da UFLA	<input type="checkbox"/>						
na cidade de Lavras (fora do campus universitário)	<input type="checkbox"/>						
na zona rural de Lavras e localidades próximas	<input type="checkbox"/>						
em outros municípios mais distantes	<input type="checkbox"/>						
- atividades com cobrança de custos, taxas de inscrição ou ingressos	<input type="checkbox"/>						

ANEXO 1-B: Delineamento amostral

Professores x Titulação

Titulação	População	Amostra
Pós-Doutores	13	2
Doutores	179	33
Mestres	119	22
Especialistas	6	1
Graduados	12	2
Total	329	60

Técnicos-Administrativos x Nível do cargo

Nível	População	Amostra
Superior	68	12
Intermediário	223	41
Apoio	86	16
Total	377	69

Alunos de Pós-Graduação presencial x Curso x Nível

Curso/Nível	Especial.	Mestrado	Doutor.	Total	Amostra
Administração	-	56	2	58	12
Agronomia	-	242	196	438	80
C. Alimentos	-	62	55	117	22
Educação	38	-	-	38	7
Eng. Agrícola	-	19	-	19	3
Eng. Florestal	-	38	10	48	9
Veterinária	2	-	-	2	0
Zootecnia	-	72	50	122	22
Total	40	489	313	842	155
Amostra	7	90	57	155	

Alunos de Graduação x Curso x Período

Curso/Período	5°	6°	7°	8°	9°	10°	Total	Amostra
Administração	20	25	23	15	25	23	131	24
Agronomia	80	87	80	53	77	79	456	84
Computação	32	18	15	27	-	-	92	17
Eng. Agrícola	14	18	19	10	14	15	90	17
Eng. Florestal	18	24	16	15	12	24	109	20
Veterinária	24	16	27	23	25	17	132	24
Zootecnia	18	21	20	14	24	15	112	21
Total	206	209	200	157	177	173	1122	206
Amostra	38	38	37	29	32	32	206	

ANEXO 1-C: Escores da coleta probabilística x Escores da coleta não-probabilística

Cód. Var.	Esc. 1 a 190	Esc. 191 a 401	Esc. 1 a 401	Variação coletas (%)	Variação final (%)
A.1	5,28	5,76	5,53	9,17	4,78
A.2	6,06	6,03	6,04	-0,48	-0,25
A.3	4,16	4,25	4,21	2,16	1,13
A.4	5,93	6,17	6,05	4,08	2,13
A.5	5,68	5,93	5,81	4,38	2,29
A.6	4,82	4,52	4,66	-6,11	-3,18
A.7	4,74	4,70	4,72	-0,97	-0,50
A.8	5,23	5,47	5,36	4,49	2,36
A.9	5,73	5,88	5,81	2,67	1,40
A.10	5,52	5,72	5,63	3,51	1,84
A.11	6,08	5,96	6,02	-2,10	-1,10
A.12	5,25	5,45	5,36	3,78	1,99
A.13	5,44	5,13	5,27	-5,68	-2,99
A.14	5,81	5,79	5,80	-0,33	-0,17
A.15	6,29	6,37	6,33	1,23	0,65
A.16	6,12	5,91	6,01	-3,54	-1,87
A.17	6,00	6,00	6,00	-0,08	-0,04
A.18	6,05	6,10	6,08	0,94	0,50
A.19	5,53	5,31	5,42	-4,02	-2,10
A.20	5,53	5,40	5,46	-2,43	-1,28
A.21	5,38	5,37	5,37	-0,22	-0,11
A.22	5,60	5,66	5,63	1,15	0,59
B.1	5,16	5,02	5,09	-2,71	-1,42
B.2	4,40	4,12	4,25	-6,46	-3,40
B.3	5,26	5,24	5,25	-0,45	-0,24
B.4	5,81	5,93	5,87	1,97	1,04
B.5	5,77	5,70	5,73	-1,30	-0,68
B.6	5,99	6,02	6,01	0,41	0,21
B.7	6,39	6,31	6,35	-1,18	-0,62
B.8	6,22	6,14	6,18	-1,27	-0,66

ANEXO 1-C – (CONT...)

C.1	6,24	6,06	6,15	-2,91	-1,53
C.2	6,08	5,89	5,98	-3,10	-1,63
C.3	6,07	5,87	5,97	-3,33	-1,75
C.4	6,06	5,99	6,02	-1,11	-0,58
C.5	5,75	5,73	5,74	-0,28	-0,15
C.6	5,78	5,61	5,69	-3,03	-1,59
C.7	6,04	5,90	5,97	-2,28	-1,19
C.8	6,04	5,90	5,97	-2,36	-1,24
C.9	5,82	5,66	5,74	-2,71	-1,42
C.10	5,89	5,78	5,83	-1,90	-1,00
C.11	5,62	5,67	5,65	0,99	0,52
C.12	6,12	6,07	6,09	-0,90	-0,48
C.13	5,56	5,70	5,63	2,40	1,26
D.1	5,78	6,05	5,92	4,55	2,39
D.2	4,81	5,12	4,97	6,63	3,48
D.3	4,61	4,81	4,72	4,54	2,38
D.4	5,06	5,18	5,12	2,39	1,25
D.5	4,67	5,03	4,86	7,76	4,06
D.6	4,59	4,94	4,77	7,58	3,94
D.7	4,63	4,22	4,42	-8,90	-4,62
D.8	3,77	3,90	3,84	3,37	1,76
D.9	3,71	3,54	3,62	-4,52	-2,35
D.10	4,45	4,37	4,41	-1,71	-0,89
D.11	3,66	3,84	3,76	4,89	2,55
D.12	2,71	2,48	2,59	-8,82	-4,53
D.13	4,81	5,16	4,99	7,31	3,80
D.14	5,02	5,13	5,07	2,19	1,13
D.15	4,11	3,90	4,00	-5,22	-2,72
D.16	4,90	4,97	4,93	1,37	0,72
D.17	3,98	3,96	3,97	-0,61	-0,31
D.18	4,66	4,81	4,74	3,19	1,66
D.19	4,64	4,51	4,57	-2,71	-1,41
D.20	4,70	4,81	4,76	2,50	1,31
D.21	5,19	5,19	5,19	0,00	0,00

ANEXO 1-C – (CONT...)

D.22	3,82	4,08	3,96	6,67	3,48
D.23	4,56	4,79	4,68	5,11	2,67
D.24	4,35	4,25	4,30	-2,41	-1,26
E.1	3,19	2,99	3,09	-6,25	-3,24
E.2	3,59	3,50	3,55	-2,50	-1,29
E.3	3,41	3,29	3,35	-3,70	-1,93
E.4	3,18	3,28	3,23	3,40	1,77
E.5	3,75	3,83	3,79	2,25	1,16
E.6	4,35	4,62	4,49	6,04	3,14
E.7	3,73	3,87	3,80	3,68	1,91
E.8	3,81	3,92	3,87	2,83	1,48
E.9	3,93	4,16	4,05	5,85	3,06
E.10	4,02	4,20	4,11	4,54	2,34
E.11	4,20	4,15	4,17	-1,11	-0,58
F.1	2,96	3,03	3,00	2,28	1,20
F.2	3,88	3,72	3,79	-4,19	-2,22
F.3	3,00	3,16	3,09	5,39	2,86
F.4	3,09	3,16	3,13	2,23	1,18
F.5	2,54	2,64	2,59	3,67	1,94
F.6.1	3,01	2,98	2,99	-0,84	-0,44
F.6.2	2,65	2,61	2,63	-1,53	-0,80
F.7	2,65	2,72	2,69	2,95	1,57
F.8	3,09	2,95	3,02	-4,64	-2,46
F.9	3,13	3,10	3,12	-0,77	-0,41
F.10.1	3,69	3,68	3,68	-0,19	-0,10
F.10.2	2,80	2,90	2,85	3,33	1,77
F.10.3	2,20	2,29	2,24	3,97	2,11
F.11	3,37	3,42	3,39	1,53	0,82
F.12.1	2,13	2,17	2,15	1,87	0,99
F.12.2	2,63	2,63	2,63	-0,30	-0,16
F.12.3	3,10	3,25	3,18	4,92	2,61
F.12.4	3,91	3,90	3,90	-0,25	-0,13
F.13	3,67	3,85	3,77	4,91	2,63

ANEXO 1-D: Valores de P e Q

Var.	P (%)	Q (%)
A.1	75,52	24,48
A.2	84,04	15,96
A.3	53,42	46,58
A.4	84,21	15,79
A.5	80,15	19,85
A.6	61,04	38,96
A.7	62,01	37,99
A.8	72,58	27,42
A.9	80,19	19,81
A.10	77,09	22,91
A.11	83,63	16,37
A.12	72,64	27,36
A.13	71,24	28,76
A.14	80,01	19,99
A.15	88,86	11,14
A.16	83,46	16,54
A.17	83,29	16,71
A.18	84,63	15,37
A.19	73,64	26,36
A.20	74,39	25,61
A.21	72,86	27,14
A.22	77,20	22,80
B.1	68,09	31,91
B.2	54,24	45,76
B.3	70,80	29,20
B.4	81,24	18,76
B.5	78,91	21,09
B.6	83,46	16,54
B.7	89,17	10,83
B.8	86,28	13,72
C.1	85,80	14,20
C.2	83,00	17,00

C.3	82,79	17,21
C.4	83,71	16,29
C.5	78,96	21,04
C.6	78,18	21,82
C.7	82,83	17,17
C.8	82,79	17,21
C.9	78,97	21,03
C.10	80,49	19,51
C.11	77,42	22,58
C.12	84,88	15,12
C.13	77,22	22,78
D.1	82,04	17,96
D.2	66,21	33,79
D.3	61,92	38,08
D.4	68,68	31,32
D.5	64,27	35,73
D.6	62,82	37,18
D.7	56,96	43,04
D.8	47,27	52,73
D.9	43,70	56,30
D.10	56,78	43,22
D.11	45,94	54,06
D.12	26,52	73,48
D.13	66,54	33,46
D.14	67,89	32,11
D.15	50,00	50,00
D.16	65,56	34,44
D.17	49,53	50,47
D.18	62,37	37,63
D.19	59,58	40,42
D.20	62,65	37,35
D.21	69,75	30,25
D.22	49,28	50,72

D.23	61,34	38,66
D.24	54,97	45,03
E.1	34,77	65,23
E.2	42,47	57,53
E.3	39,11	60,89
E.4	37,21	62,79
E.5	46,51	53,49
E.6	58,16	41,84
E.7	46,72	53,28
E.8	47,85	52,15
E.9	50,76	49,24
E.10	51,83	48,17
E.11	52,89	47,11
F.1	49,94	50,06
F.2	69,85	30,15
F.3	52,15	47,85
F.4	53,27	46,73
F.5	39,83	60,17
F.6.1	49,8	50,20
F.6.2	40,8	59,20
F.7	42,19	57,81
F.8	50,46	49,54
F.9	52,89	47,11
F.10.1	67,03	32,97
F.10.2	46,3	53,70
F.10.3	31,1	68,90
F.11	59,87	40,13
F.12.1	28,74	71,26
F.12.2	40,77	59,23
F.12.3	54,55	45,45
F.12.4	72,61	27,39
F.13	69,13	30,87

Fonte: Dados da Pesquisa

ANEXO 1-E : Perfil Geral da Amostra

Estratos		1		2		3		4		Total	
		Professores		Funcionários		Graduandos		Pós-Grad.		Q	%
Variáveis Demográficas		Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
Sexo	F	13	28,9	20	33,9	69	39,2	54	44,6	156	38,9
	M	32	71,1	39	66,1	107	60,8	67	55,4	245	61,1
Total		45	100,0	59	100,0	176	100,0	121	100,0	401	100,0
Faixa de idade	n/r					7	4,0	2	1,7	9	2,2
	0-23					108	61,4	6	5,0	114	28,4
	24-35	12	26,7	6	10,2	58	33,0	90	74,4	166	41,4
	36-47	20	44,4	38	64,4	3	1,7	18	14,9	79	19,7
	48-	13	28,9	15	25,4			5	4,1	33	8,2
Total		45	100,0	59	100,0	176	100,0	121	100,0	401	100,0
Escola- ridade	1 grau			14	23,7					14	13,5
	2 grau			17	28,8					17	16,3
	3 Grad.	4	8,9	12	20,3					16	15,4
	4 Esp.			12	20,3					12	11,5
	5 Mestr.	9	20,0	3	5,1					12	11,5
	6 Dout.	29	64,4	1	1,7					30	28,8
	7 Pós-Doc	3	6,7							3	2,9
Total		45	100,0	59	100,0					104	100,0
Área de formação	nr	1	2,2					4	3,3	5	1,2
	s/f			31	52,5					31	7,7
	Agrárias	36	80,0	4	6,8	136	77,3	92	76,0	268	66,8
	Biolog.			1	1,7			2	1,7	3	,7
	Engenh.							1	,8	1	,2
	Exatas	2	4,4			17	9,7	11	9,1	30	7,5
	Humanas	2	4,4	10	16,9			2	1,7	14	3,5
	Saúde	1	2,2	1	1,7			2	1,7	4	1,0
	Sociais	3	6,7	12	20,3	23	13,1	7	5,8	45	11,2
Total		45	100,0	59	100,0	176	100,0	121	100,0	401	100,0
Formação	outros	7	15,6	17	28,8			22	18,2	46	18,9
	1 grau			14	23,7					14	5,8
	2 grau			17	28,8					17	7,0
	Admin.	1	2,2	7	11,9			4	3,3	12	4,9
	Agron.	22	48,9	2	3,4	7	38,9	57	47,1	88	36,2
	Comput.	1	2,2			1	5,6	5	4,1	7	2,9
	Eng Flor	4	8,9			4	22,2	5	4,1	13	5,3
	Eng. Agr	2	4,4	1	1,7	2	11,1	6	5,0	11	4,5
	Veter.	6	13,3	1	1,7	3	16,7	7	5,8	17	7,0
	Zootec.	2	4,4			1	5,6	15	12,4	18	7,4
Total		45	100,0	59	100,0	18	100,0	121	100,0	243	100,0

ANEXO 1-E: (CONT...)

Cargo de chefia?	Não	34	75,6	46	78,0					80	76,9
	Sim	11	24,4	13	22,0					24	23,1
Total		45	100,0	59	100,0					104	100,0
Já atuou em Extensão ?	Não	22	48,9	55	93,2	149	84,7	88	72,7	314	78,3
	Sim	23	51,1	4	6,8	27	15,3	33	27,3	87	21,7
Total		45	100,0	59	100,0	176	100,0	121	100,0	401	100,0
Curso	n/r							1	0,8	1	,3
	Adm.					23	13,1	9	7,4	32	10,8
	Agron.					55	31,3	77	63,6	132	44,4
	Comput.					17	9,7			17	5,7
	Educ.							4	3,3	4	1,3
	Eng Flor					27	15,3	6	5,0	33	11,1
	Eng. Agr					11	6,3	4	3,3	15	5,1
	Veter.					30	17,0			30	10,1
Zootec.					13	7,4	20	16,5	33	11,1	
Total					176	100,0	121	100,0	297	100,0	
Período	5					19	10,8			19	10,8
	6					28	15,9			28	15,9
	7					24	13,6			24	13,6
	8					18	10,2			18	10,2
	9					19	10,8			19	10,8
	10					21	11,9			21	11,9
Total					47	26,7			47	26,7	
Total					176	100,0				176	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa

ANEXO 1-F: Código das variáveis e nomes reduzidos.

Variável	Cód.	Nome reduzido
Articulação das atividades de ensino com as atividades de pesquisa	A.1	Artic. do ens. c/ a pesquisa
Articulação das atividades de ensino e pesquisa com as demandas da sociedade	A.2	Artic. ens./pesq. c/ demandas da sociedade
Prestação de serviços remunerados à sociedade	A.3	Prest. serviços remunerados
Articulação do ensino e da pesquisa com atividades práticas	A.4	Artic. ens./pesq. c/ prática
Prestação de serviços assistenciais à sociedade	A.5	Prest. serv. assistenciais
Captação de recursos financeiros	A.6	Captação de recursos
Interiorização das universidades	A.7	Interiorização
Tomada de consciência política da universidade	A.8	Consciência política
Promoção da cidadania	A.9	Promoção da cidadania
Promoção da interdisciplinaridade	A.10	Interdisciplinaridade
Difusão cultural / intercâmbio cultural	A.11	Difusão cultural
Articulação da universidade com movimentos sociais/ONG's	A.12	Artic. c/ movimentos sociais
Articulação da universidade com a iniciativa privada	A.13	Artic. c/ iniciativa privada
Articulação da universidade com órgãos públicos/programas oficiais	A.14	Artic. c/ órgãos públicos
Difusão de inovações criadas nas universidades	A.15	Difusão de inovações
Divulgação do nome da instituição	A.16	Divulgação da instituição
Intercâmbio entre saber acadêmico e saber popular	A.17	Intercâmbio saber acadêmico/popular
Disseminação de conhecimentos acadêmicos	A.18	Disseminação de conhecimentos
Aprendizado do saber popular	A.19	Aprendizado saber popular
Construção de um novo saber baseado no intercâmbio entre o saber acadêmico e o saber popular	A.20	Construção de novo saber
Oxigenação da vida acadêmica	A.21	Oxigenação acadêmica
Questionamento, teste, validação/refutação dos conhecimentos produzidos pela universidade.	A.22	Validação/refutação conhecimentos
Transformação da sociedade	B.1	Transformação da sociedade
Captação de recursos financeiros	B.2	Captação recursos
Transformação da universidade	B.3	Transformação da universidade
Democratização do saber	B.4	Democratização do saber
Retroalimentação do ensino e/ou da pesquisa	B.5	Retroalimentação

ANEXO 1-F: (CONT...)

Dimensão prática do ensino-aprendizagem	B.6	Prática do ensino
Contato com a realidade	B.7	Contato c/ realidade
Instrumento de aprendizagem	B.8	Instrumento de aprendizagem
Incremento da consciência crítica do aluno em função do contato c/ a realidade	C.1	Incremento consciência crítica
Cumprimento do papel social da universidade	C.2	Papel social
Retorno para a sociedade de parte do investimento feito na universidade	C.3	Retorno do investimento
Oportunidade para construção do conhecimento calcado na prática	C.4	Construção do conhecimento
Promove uma visão integrada da realidade social	C.5	Visão da realidade
Participação da comunidade na universidade	C.6	Participação da comunidade
Intercâmbio entre professores, funcionários, alunos e comunidade.	C.7	Intercâmbio pessoal
Promoção do desenvolvimento local/regional	C.8	Promoção do desenv. local
A colaboração da universidade na construção de uma sociedade mais justa	C.9	Construção sociedade mais justa
Atualização do professor em função do contato com a realidade	C.10	Atualização do professor
Compromisso da universidade com os setores menos favorecidos	C.11	Compromisso c/ desfavorecidos
Participação da universidade na sociedade	C.12	Participação na sociedade
Promoção da interdisciplinaridade/interdepartamentalidade	C.13	Interdepartamentalidade
Falta maior incentivo para as atividades de extensão (créditos acadêmicos, agências de fomento, bolsas, etc).	D.1	Falta incentivo
Há desinteresse por parte dos professores	D.2	Desinteresse dos professores
O próprio conceito de extensão é ambíguo, algumas atividades são conflitantes entre si, e até mutuamente excludentes.	D.3	Conceito é ambíguo
Não há uma política de avaliação da extensão	D.4	Não há avaliação
Deficiência do ethos acadêmico – tendências elitistas	D.5	Tendências elitistas
A atividade não é valorizada pelo meio acadêmico	D.6	Não é valorizada pela academia
Os professores não têm tempo (sobrecarga de ativ. de ensino e de pesquisa)	D.7	Professores c/ sobrecarga ens./pesq.
Há desinteresse por parte da comunidade	D.8	Desinteresse da comunidade
A atividade não é valorizada pela sociedade	D.9	Não valorizada p/ sociedade

ANEXO 1-F: (CONT...)

Deficiência do ethos acadêmico – tendências corporativistas	D.10	Tendências corporativistas
A atividade é muito dispendiosa (recursos financeiros, humanos, materiais).	D.11	É muito dispendiosa
A extensão é menos importante que a pesquisa e/ou o ensino	D.12	Não é importante
Não há uma política, um planejamento prévio para as atividades de extensão.	D.13	Não há planejamento
As atividades não são perenes, sofrem descontinuidade	D.14	São descontínuas
O professor não tem tempo (sobrecarga de atividades administrativas)	D.15	Professores c/ sobrecarga administrativa
Falta um vínculo mais estreito com a pós-graduação	D.16	Não há vínculo com a P.G.
Os alunos não têm tempo (sobrecarga de atividades de ensino/pesquisa)	D.17	Alunos não têm tempo
Deficiência do ethos acadêmico – tendências burocráticas	D.18	Tendências burocráticas
A extensão pressupõe trabalho fora do horário, e/ou nos finais de semana, e/ou em longas jornadas extras.	D.19	Trabalha fora do horário
Há desinteresse por parte dos técnicos-administrativos	D.20	Desinteresse de funcionários
A extensão pressupõe união, colaboração, interdisciplinaridade, interdepartamentalidade, indo contra à cultura de fragmentação, especialização, individualismo, característica da departamentalização	D.21	Vai contra a departamentalização
Há desinteresse por parte dos alunos	D.22	Desinteresse dos alunos
As decisões administ. são centralizadas, não há autonomia para formulação, implantação e execução de projetos e atividades de extensão.	D.23	Não há autonomia
Há falta de pessoal especializado/treinado	D.24	Falta pessoal
Os conhecimentos são muito técnicos, pouco ajudam o produtor a aumentar os lucros.	E.1	Conhecimentos são muito técnicos
O custo operacional mais alto das atividades devido às especificidades rurais	E.2	Custo rural mais alto
O setor rural é mais atrasado na sociedade, por isso mais refratário ao conhecimento científico e às inovações tecnológicas.	E.3	Setor rural é atrasado
Há desinteresse do produtor rural pela extensão	E.4	Desinteresse do produtor

ANEXO 1-F: (CONT...)

A linguagem técnica das ciências agrárias é de difícil compreensão para a realidade do produtor rural	E.5	Linguagem técnica é difícil
Há uma maior dificuldade de mobilização no setor rural	E.6	Dificuldade de mobilização
Há uma “concorrência” com outras agências especializadas (EMATER, EMBRAPA, etc) com maior disponibilidade de verbas, pessoal, materiais, desaconselhando ações extensionistas sobrepostas e/ou equivalentes numa mesma área ou região.	E.7	Concorrências de outras agências
A tecnologia gerada pela Universidade é muito cara em relação à renda que o agricultor obtém na atividade	E.8	Tecnologia é muito cara
Há muita agricultura familiar na região, mas a tecnologia criada/ensinada na UFLA é direcionada à agricultura empresarial.	E.9	Tecnologia é inadequada p/ agric. familiar
A maior demanda por tempo na execução das atividades devido às especificidades rurais	E.10	Demanda mais tempo
Há uma maior dificuldade de locomoção no setor rural	E.11	Dificuldade de locomoção.
Atividades executadas em constante interação/comunicação/ participação/diálogo com o público	F.1	Execução dialógica
Atividades que para sua realização necessitam de recursos da UFLA, ou de Convênios, de projetos, ou parcerias com terceiros.	F.2	Necessitam recursos
Atividades com objetivos e conteúdos pré-definidos pelos professores (escolha sem consulta/participação/diálogo com o público alvo).	F.3	Planejamento não-dialógico
Atividades executadas apenas pelo corpo técnico conforme planejamento prévio, sem efetiva participação do público alvo nos rumos que toma a ação.	F.4	Execução não-dialógica
Atividades com entrada franca/livre acesso do público	F.5	Atividades gratuitas
Origem do público: Predominantemente rural	F.6.1	Público rural
Predominantemente urbano	F.6.2	Público urbano
Atividades cujos objetivos e conteúdos são previamente formulados em comunicação / participação / diálogo com o público alvo	F.7	Planejamento dialógico

ANEXO 1-F : (CONT...)

Atividades remuneradas (os executores das ações de extensão recebem remuneração para fazê-la)	F.8	Atividades remuneradas
Atividades autofinanciadas (as taxas de inscrição e/ou ingressos subsidiam totalmente a execução da atividade)	F.9	Atividades autofinanciadas
Escolaridade do público: e fundamental	F.10.1	Público analfabeto
Ensino médio	F.10.2	Público c/ escolarid. média
Ensino Superior	F.10.3	Público c/ nível superior
Atividades não remuneradas (os executores das ações de extensão nada recebem para fazê-las)	F.11	Atividades não remuneradas
Local onde ocorre a atividade: dentro do campus da UFLA	F.12.1	Ocorrem dentro do campus
na cidade de Lavras (fora do campus universitário)	F.12.2	Ocorrem na cidade
na zona rural de Lavras e localidades próximas	F.12.3	Ocorrem na zona rural
em outros municípios mais distantes	F.12.4	Em outros municípios
Atividades com cobrança de custos, taxas de inscrição ou ingressos.	F.13	Atividades não gratuitas

Fonte: Elaborado pelo autor.

ANEXO 1-G: Escores brutos finais para as questões 1, 2 e 3

São mostrados para cada questão os nomes reduzidos de cada variável, seu código, o número de respostas válidas obtidas (RV) e o escore final. Dessa forma, os escores de valores próximos a 1 representam alta discordância, o valores próximos a 4 representam indecisão, ou uma postura neutra, e os valores próximos a 7 representam alto índice de concordância.

1) São funções da atividade de Extensão universitária:			
Nome reduzido	Código	RV	Escore
Articulação do ensino c/ a pesquisa	A.1	397	5,53
Articul. ens./pesq. c/ demandas da sociedade	A.2	399	6,04
Prestação serviços remunerados	A.3	400	4,21
Articulação ens./pesq. c/ a prática	A.4	398	6,05
Prestação serviços assistenciais	A.5	398	5,81
Captação recursos financeiros	A.6	397	4,66
Interiorização	A.7	383	4,72
Consciência política	A.8	400	5,36
Promoção da cidadania	A.9	398	5,81
Interdisciplinaridade	A.10	398	5,63
Difusão cultural	A.11	399	6,02
Articulação c/ movimentos sociais	A.12	399	5,36
Articulação c/ iniciativa privada	A.13	401	5,27
Articulação c/ órgãos públicos	A.14	401	5,80
Difusão de inovações	A.15	398	6,33
Divulgação da instituição	A.16	400	6,01
Intercâmbio acadêmico/popular	A.17	397	6,00
Disseminação de conhecimentos	A.18	398	6,08
Aprendizado saber popular	A.19	392	5,42
Construção de novo saber	A.20	399	5,46
Oxigenação acadêmica	A.21	393	5,37
Validação/refutação conhecimentos	A.22	386	5,63

ANEXO 1-G: (CONT...)

2) São objetivos da Extensão Universitária:			
Nome reduzido	Código	RV	Escore
Transformação da sociedade	B.1	398	5,09
Captação de recursos financeiros	B.2	397	4,25
Transformação da universidade	B.3	395	5,25
Democratização do saber	B.4	398	5,87
Retroatualização do ensino e/ou da pesquisa	B.5	399	5,73
Dimensão prática do ensino-aprendizagem	B.6	396	6,01
Contato com a realidade	B.7	400	6,35
Instrumento de aprendizagem	B.8	396	6,18
3) Qual a importância das atividades de Extensão Universitária?			
Nome reduzido	Código	RV	Escore
Incremento consciência crítica	C.1	399	6,15
Papel social	C.2	400	5,98
Retorno do investimento	C.3	400	5,97
Construção do conhecimento	C.4	398	6,02
Visão da realidade	C.5	400	5,74
Participação da comunidade	C.6	398	5,69
Intercâmbio pessoal	C.7	399	5,97
Promoção do desenvolvimento local	C.8	398	5,97
Construção sociedade mais justa	C.9	401	5,74
Atualização do professor	C.10	398	5,83
Compromisso c/ desfavorecidos	C.11	400	5,65
Participação na sociedade	C.12	400	6,09
Interdepartamentalidade	C.13	401	5,63

Fonte : Dados da Pesquisa

ANEXO 2-G: Escores brutos finais para as questões 4 e 5

São mostrados para cada questão os nomes reduzidos de cada variável, seu código, o número de respostas válidas obtidas (RV) e o escore final. Dessa forma, os escores de valores próximos a 1 representam alta discordância, o valores próximos a 4 representam indecisão, ou uma postura neutra, e os valores próximos a 7 representam alto índice de concordância.

4) São fatores impeditivos da Extensão universitária na UFLA:			
Nome reduzido	Código	RV	Escore
Falta incentivo	D.1	400	5,92
Desinteresse dos professores	D.2	400	4,97
Conceito é ambíguo	D.3	400	4,72
Não há avaliação	D.4	397	5,12
Tendências elitistas	D.5	396	4,86
Não é valorizada pela academia	D.6	390	4,77
Professores c/ sobrecarga ensino/pesquisa	D.7	395	4,42
Desinteresse da comunidade	D.8	391	3,84
Não valorizada pela sociedade	D.9	394	3,62
Tendências corporativistas	D.10	386	4,41
É muito dispendiosa	D.11	390	3,76
Não é importante	D.12	389	2,59
Não há planejamento	D.13	394	4,99
São descontínuas	D.14	383	5,07
Professores c/ sobrecarga administrativa	D.15	392	4,00
Não há vínculo com a Pós-Grad.	D.16	391	4,93
Alunos não têm tempo	D.17	390	3,97
Tendências burocráticas	D.18	392	4,74
Trabalha fora do horário	D.19	395	4,57
Desinteresse dos funcionários	D.20	390	4,76
Vai contra a departamentalização	D.21	394	5,19
Desinteresse dos alunos	D.22	391	3,96
Não há autonomia	D.23	394	4,68
Falta pessoal	D.24	396	4,30

Fonte: Dados da Pesquisa

ANEXO 2-G – (CONT...)

5) São fatores impeditivos da extensão ligados à área rural:			
Nome reduzido	Código	RV	Score
Os conhecimentos são muito técnicos	E.1	395	3,09
Custo rural mais alto	E.2	392	3,55
Setor rural é atrasado	E.3	395	3,35
Desinteresse do produtor	E.4	391	3,23
Linguagem técnica é difícil	E.5	392	3,79
Dificuldade de mobilização	E.6	390	4,49
Concorrências de outras agências	E.7	396	3,80
Tecnologia é muito cara	E.8	396	3,87
Tecnologia inadequada p/ agricultura familiar	E.9	394	4,05
Demanda mais tempo	E.10	391	4,11
Dificuldade de locomoção.	E.11	392	4,17

Fonte: Dados da Pesquisa

ANEXO 3-G: Escores brutos finais para a questão 6

São mostrados os nomes reduzidos de cada variável, seu código, o número de respostas válidas obtidas (RV) e o escore final. Escores com valores próximos a 1 representam baixa dificuldade na execução de atividades com a respectiva característica, o valores próximos a 3 representam média dificuldade enquanto os valores próximos a 5 representam alta dificuldade na execução das ações.

6) Assinale o grau de dificuldade na execução das atividades com as seguintes características:			
Nome reduzido	Código	RV	Escore
Execução dialógica	F.1	387	3,00
Necessitam recursos	F.2	388	3,79
Planejamento não-dialógico	F.3	384	3,09
Execução não-dialógica	F.4	382	3,13
Atividades gratuitas	F.5	386	2,59
Público rural	F.6.1	383	2,99
Público urbano	F.6.2	364	2,63
Planejamento dialógico	F.7	381	2,69
Atividades remuneradas	F.8	384	3,02
Atividades auto financiadas	F.9	380	3,12
Público analfabeto	F.10.1	386	3,68
Público c/ escolaridade média	F.10.2	378	2,85
Público c/ nível superior	F.10.3	377	2,24
Atividades não remuneradas	F.11	380	3,39
Ocorrem dentro do campus	F.12.1	381	2,15
Ocorrem na cidade	F.12.2	379	2,63
Ocorrem na zona rural	F.12.3	379	3,18
Ocorrem em outros municípios	F.12.4	377	3,90
Atividades não gratuitas	F.13	383	3,77

Fonte: Dados da Pesquisa

ANEXO 1-H: Agrupamento de variáveis para somatório Likert e classificações

Visões	Variáveis
Acadêmica	A1, A4, A10, A21, A22, B5, B6, B7, B8, C4, C10, C13
Social	A2, A5, B4, C2, C3, C6, C11
Cultural	A11
Política	A8, B1, C1, C5,
Institucional	A12, A13, A14, A16, C7,
Financeira	A3, A6, B2
Equívoco	(A1, A2, A3, A4, A8, A9, A11, A14, A15, A16, A22, B2, B4, B5, B7, B8, C1, C2, C8, C13)
Apêndice	D9, D12
Fatores	
Desinteresse	D2, D8, D20, D22
Institucionais	D1, D4, D7, D13, D15, D23, D24
Acadêmicos	D6, D16, D17
Inerentes	D3, D14, D19, D21
Fatores Rurais	
Inadequação	E1, E5, E8, E9
Especificidades	E2, E6, E7, E10, E11
Preconceito*	E3, F6.1, (F6.2)
Características	
Dialogicidade	(F1), F3, F4, (F7)
Onerosidade	F2, (F9), (F13)
Escolaridade	F10.1, F10.2, F10.3
Distância	F12.1, F12.2, F12.3, F12.4

* Para este sub-fator os pontos da escala de dificuldade foram distribuídos de forma diferenciada.

Visão	Pontuação			N. de variáveis
	Discordante	Indeciso	Concordante	
Acadêmica	12 a 35	36 a 60	61 a 84	12
Social	7 a 20	21 a 35	36 a 49	7
Cultural	1 a 2	3 a 5	6 a 7	1
Política	4 a 11	12 a 20	21 a 28	4
Institucional	5 a 14	15 a 25	26 a 35	5
Financeira	3 a 8	9 a 15	16 a 21	3
Equívoco	20 a 59	60 a 100	101 a 140	20
Apêndice	2 a 5	6 a 10	11 a 14	2

ANEXO 1-H – (CONT...)

Fatores				
Desinteresse	4 a 11	12 a 20	21 a 28	4
Institucionais	7 a 20	21 a 35	36 a 49	7
Acadêmicos	3 a 8	9 a 15	16 a 21	3
Inerentes	4 a 11	12 a 20	21 a 28	4
Fatores Rurais				
Inadequação Teórica	4 a 11	12 a 20	21 a 28	4
Especificidades rurais	5 a 14	15 a 25	26 a 35	5
Preconceito*	3 a 8	9 a 15	16 a 21	3
Características	Baixa	Média	Alta	
Dialogicidade	4 a 8	9 a 15	16 a 20	4
Onerosidade	3 a 6	7 a 11	12 a 15	3
Escolaridade do público**	3 a 8	9 a 15	16 a 18	3
Distância do local do evento**	4 a 13	14 a 22	23 a 26	4

* Os somatórios de escalas diferentes foram adaptados.

** Os valores da escala foram alterados.

As variáveis colocadas entre parênteses no primeiro quadro foram invertidas antes de serem somadas às demais, por representarem proposições contrárias à visão/fator/característica proposta.

O fator Preconceito se utilizou de variáveis com escalas diferentes – de 1 a 7 para E3 e de 1 a 5 para F6. Os valores da escala de 1 a 5 foram transformados da seguinte maneira: o valor 2 passou a valer 2,5; 3 passou a valer 4; 4 passou a valer 5,5 e 5 passou a valer 7 pontos.

A diferença de pontos presente nas duas últimas características se deve ao fato da maneira de atribuir valores aos pontos da escala de dificuldade para aquelas variáveis.

Para a variável F10, tentou-se medir o preconceito em relação à baixa escolaridade, atribuindo pontos em proporção inversa da escolaridade. Nesse sentido, para a variável F10.1 (analfabeto e fundamental), foram atribuídos respectivamente os valores 1, 4, 5, 6 e 7 aos pontos de sua escala. Para F10.2 (ensino médio), atribuíram-se 1, 3, 4, 5, e 6, e para F10.3 os pontos foram atribuídos normalmente (1, 2, 3, 4 e 5).

O mesmo se deu na variável F12; nesta, porém, os pontos cresceram em relação direta à distância que o evento ocorre da UFLA. Dessa forma, as variáveis tiveram a seguinte pontuação: F12.1 – 1, 2, 3, 4 e 5; F12.2 – 1, 3, 4, 5, e 6; F12.3 – 1, 4, 5, 6, e 7; e, por fim, F 12.4 – 1, 5, 6, 7, e 8.

ANEXO 1-I: Perfil Geral dos Grupos

		Grupos							
		Defensores Financistas		Idealistas		Indecisos		Não- Defensores	
Variáveis		Q.	%	Q.	%	Q.	%	Q.	%
Estrato	1 – Prof	14	12,17	11	10,78	10	11,11	7	9,72
	2 – Func	10	8,70	10	9,80	20	22,22	14	19,44
	3 – Grad	57	49,57	39	38,24	39	43,33	33	45,83
	4 – Pós	34	29,57	42	41,18	21	23,33	18	25,00
Total		115	100,0	102	100,0	90	100,0	72	100,0
Sexo	F	42	36,52	45	44,12	30	33,33	28	38,89
	M	73	63,48	57	55,88	60	66,67	44	61,11
Total		115	100,0	102	100,0	90	100,0	72	100,0
Faixa de idade	n/r	3	2,61	3	2,94	1	1,11	2	2,78
	0-23	39	33,91	22	21,57	25	27,78	23	31,94
	24-35	48	41,74	47	46,08	35	38,89	23	31,94
	36-47	18	15,65	24	23,53	17	18,89	18	25,00
	48-	7	6,09	6	5,88	12	13,33	6	8,33
Total		115	100,0	102	100,0	90	100,0	72	100,0
Escolaridade	1 grau	1	4,17	1	4,76	7	23,33	5	23,81
	2 grau	4	16,67	2	9,52	5	16,67	5	23,81
	Grad.	3	12,50	3	14,29	6	20,00	3	14,29
	Espec.	2	8,33	2	9,52	4	13,33	2	9,52
	Mestr.	4	16,67	4	19,05	2	6,67		
	Dout.	9	37,50	8	38,10	5	16,67	6	28,57
	Pós-Doc	1	4,17	1	4,76	1	3,33		
Total		24	100,0	21	100,0	30	100,0	21	100,0

ANEXO 1-I: (CONT...)

		Grupos							
		Defensores Financistas		Idealistas		Indecisos		Não- Defensores	
Variáveis		Q.	%	Q.	%	Q.	%	Q.	%
Área de formação	nr	3	2,61	2	1,96				
	s/f	5	4,35	2	1,96	13	14,44	10	13,89
	Agrárias	85	73,91	65	63,73	57	63,33	47	65,28
	Biolog.	2	1,74	1	0,98				
	Engenh.					1	1,11		
	Exatas	12	10,43	5	4,90	6	6,67	5	6,94
	Humanas	1	0,87	7	6,86	3	3,33	1	1,39
	Saúde	2	1,74	2	1,96				
	Sociais	5	4,35	18	17,65	10	11,11	9	12,50
Total		115	100,0	102	100,0	90	100,0	72	100,0
Formação	outros	11	16,67	18	26,47	7	13,21	6	14,29
	1 grau	1	1,52	1	1,47	7	13,21	5	11,90
	2 grau	4	6,06	1	1,47	6	11,32	5	11,90
	Admin.			5	7,35	5	9,43	1	2,38
	Agron.	29	43,94	24	35,29	19	35,85	12	28,57
	Comput.	3	4,55	2	2,94	1	1,89	1	2,38
	Eng Flor	2	3,03	7	10,29	1	1,89	2	4,76
	Eng. Agr	3	4,55	4	5,88	2	3,77	2	4,76
	Veter.	8	12,12	3	4,41	2	3,77	3	7,14
Zootec.	5	7,58	3	4,41	3	5,66	5	11,90	
Total		66	100,0	68	100,0	53	100,0	42	100,0
Cargo de chefia?	Não	20	83,33	11	52,38	25	83,33	16	76,19
	Sim	4	16,67	10	47,62	5	16,67	5	23,81
Total		24	100,0	21	100,0	30	100,0	21	100,0
Já atuou em Extensão?	Não	85	73,91	81	79,41	74	82,22	56	77,78
	Sim	30	26,09	21	20,59	16	17,78	16	22,22
Total		115	100,0	102	100,0	90	100,0	72	100,0

ANEXO 1-I: (CONT...)

		Grupos							
		Defensores Financistas		Idealistas		Indecisos		Não- Defensores	
Variáveis		Q.	%	Q.	%	Q.	%	Q.	%
Curso				1	1,23				
	Admin.	5	5,49	13	16,05	5	8,33	6	11,76
	Agronon.	44	48,35	35	43,21	29	48,33	21	41,18
	Comput.	8	8,79	2	2,47	3	5,00	3	5,88
	Educ.			4	4,94				
	Eng. Flor.	8	8,79	9	11,11	8	13,33	7	13,73
	Eng. Agr.	3	3,30	4	4,94	6	10,00	2	3,92
	Veterin.	13	14,29	5	6,17	5	8,33	4	7,84
	Zootec.	10	10,99	8	9,88	4	6,67	8	15,69
Total		91	100,0	81	100,0	60	100,0	51	100,0
Período	5	6	10,53	3	7,69	6	15,38	4	12,12
	6	6	10,53	6	15,38	6	15,38	6	18,18
	7	9	15,79	8	20,51	3	7,69	3	9,09
	8	6	10,53	2	5,13	8	20,51	2	6,06
	9	4	7,02	5	12,82	4	10,26	3	9,09
	10	8	14,04	6	15,38	4	10,26	3	9,09
	n/r	18	31,58	9	23,08	8	20,51	12	36,36
Total		57	100,0	39	100,0	39	100,0	33	100,0

Fonte: Dados da pesquisa