



**KREICY MARA TEIXEIRA**

**MULHERES E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: OLHARES SOB  
A PERSPECTIVA DE GÊNERO NOS CURSOS DE AGRONOMIA  
E ENGENHARIA FLORESTAL, UFLA**

**LAVRAS-MG  
2021**

**KREICY MARA TEIXEIRA**

**MULHERES E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: OLHARES SOB A PERSPECTIVA DE  
GÊNERO NOS CURSOS DE AGRONOMIA E ENGENHARIA FLORESTAL, UFLA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável e Extensão, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Maria de Lourdes Souza Oliveira  
Orientadora

**LAVRAS- MG  
2021**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Teixeira, Kreicy Mara.

Mulheres e Extensão Universitária : Olhares sob a perspectiva de gênero nos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal, UFLA / Kreicy Mara Teixeira. - 2021.

130 p.

Orientador(a): Maria de Lourdes Souza Oliveira.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. Mulheres. 2. Emancipação. 3. Relação dialógica. I. Oliveira, Maria de Lourdes Souza. II. Título.

**KREICY MARA TEIXEIRA**

**MULHERES E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: OLHARES SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO NOS CURSOS DE AGRONOMIA E ENGENHARIA FLORESTAL, UFLA**

**WOMEN AND UNIVERSITY EXTENSION: LOOKS UNDER THE GENDER PERSPECTIVE IN THE AGRONOMY AND FORESTRY ENGINEERING COURSES, UFLA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável e Extensão, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADO em 28 de junho de 2021.  
Dra. Viviane Santos Pereira UFLA  
Dra. Viviane Guimarães Pereira UNIFEI  
Dra. Jacqueline Magalhães Alves UFLA  
Dr. Thiago Rodrigo de Paula Assis UFLA

Profa. Dra. Maria de Lourdes Souza Oliveira  
Orientadora

**LAVRAS-MG  
2021**

*Aos meus pais, Edna e Ademir, por todo amor.  
À minha orientadora, Maroca, por com(partilhar) essa jornada comigo, de um  
jeito sereno e leve... [que sorte a minha],  
Dedico*

*É preciso ter coragem para ser mulher nesse mundo.*

*Para viver como uma.*

*Para escrever sobre elas.*

*[E com elas].*

*Coletivo Feminista, Think Olga*

## RESUMO

A Extensão Universitária configura-se como de extrema importância para os desafios que se apresentam dia a dia para a Universidade, como construir relações dialógicas e efetivar a qualificação das estudantes para o exercício profissional. Produzir conhecimento e torná-lo acessível é um grande desafio da universidade. No presente trabalho, buscamos compreender possíveis contribuições que vivências de extensão trazem para a formação profissional das estudantes dos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal UFLA. Primeiramente, uma compreensão de como os ambientes das universidades, onde se produz conhecimento, são atravessados por relações de poder que (re)produzem desigualdades e a segregação da divisão sexual do trabalho. Em seguida, fizemos uma discussão sobre a relação dialógica entre o saber acadêmico e o saber popular. Posteriormente, retomamos um breve contexto histórico da extensão universitária, sua definição pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores bem como suas diretrizes. Depois, uma reflexão da extensão como ação educativa. Por fim, explanamos sobre o currículo no ensino superior. Para tal, valemo-nos da pesquisa qualitativa-quantitativa, sendo os métodos adotados na pesquisa: pesquisa documental, questionário quantitativo inicial e entrevistas semiestruturadas. As informações obtidas através dos questionários receberam tratamento estatístico de análise. As informações qualitativas da pesquisa foram submetidas à análise de conteúdo. Como resultado principal desse estudo, concluímos que existem áreas as quais reforçam e fortalecem as desigualdades de gênero e que isso reflete tanto dentro da universidade como na sociedade. Em relação à extensão, a maioria das estudantes não fizeram ou fazem parte da extensão universitária, principalmente dos períodos iniciais, apesar de considerarem as experiências de extensão positivas para formação profissional. Por fim, depreendemos que a extensão é relegada e que falta incentivo, motivação e mais divulgação, bem como entendemos que, enquanto a divisão sexual do trabalho recair como uma adversidade e entrave na vida das mulheres, mais afastadas estarão de seus direitos nos espaços.

**Palavras-chaves:** Formação Profissional. Relação Dialógica. Emancipação. Mulheres. Saberes.

## ABSTRACT

The University Extension is an extremely important for the challenges that are posed day by day for the University, how to build dialogical relationships and effect the qualification of students for professional exercise. Producing knowledge and making it accessible, is a great challenge for the university. In the present work, we seek to understand possible contributions that extension experiences bring to professional training of the students of the Agronomy and Forestry Engineering courses Ufla. First, an understanding of how the environments of universities, where knowledge is produced are crossed by power relations that (re) produce inequalities and the segregation of the sexual division of labor. Then, we discussed the dialogical relationship between academic knowledge and popular knowledge. Subsequently, we resumed a brief historical context of the university extension, its definition by the National Forum of Pro-Rectors as well as its guidelines. Then a reflection of the extension as an educational action. Finally, we explain about the curriculum in higher education. For this we use qualitative-quantitative research, and the methods adopted are: documentary research, initial quantitative questionnaire and semi-structured interviews. The information obtained through the questionnaires received statistical treatment of analysis. The qualitative information of the research was submitted to content analysis. As a main result of this study we had that there are areas that strengthen and strengthen gender inequalities, and that this reflects both within university and in society. Regarding the extension, most of the students did not make or are part of the university extension, mainly from the initial periods, despite considering experiences of positive extension for vocational training. Finally, we can see what extend is relegated and that lacks incentive, motivation and more dissemination as well as understand that while the sexual Division of labor adversity and hindmost obstacle to women's lives, the further away will be from their rights in the.

**Keywords:** Vocational Training. Dialogical Relationship. Emancipation. Women. Know.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Contexto mundial da extensão universitária .....	45
Quadro 2 – Contexto nacional da extensão universitária .....	47
Quadro 3 – Amostra de entrevistadas.....	72
Quadro 4 – Meios de divulgação do questionário .....	72
Quadro 5 – Destaque de projetos registrados.....	80
Quadro 6 – Amostra geral das respondentes por curso e período.....	83
Quadro 7 – Síntese das categorias analíticas.....	98

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Faixa de idade.....	84
Gráfico 2- Curso de graduação.....	84
Gráfico 3- Período em que está matriculada.....	85
Gráfico 4- Universidade plural e democrática.....	85
Gráfico 5- Igualdade de gênero.....	86
Gráfico 6- Diferença entre ensino, pesquisa e extensão.....	87
Gráfico 7- Ensino, pesquisa e extensão são complementares.....	88
Gráfico 8- Participação em atividades de extensão na UFLA.....	89
Gráfico 9- Impacto social da extensão.....	91
Gráfico 10- Contribuição da extensão para emancipação feminina.....	90
Gráfico 11- Articulação entre ensino, pesquisa e extensão.....	91
Gráfico 12-Extensão universitária e a formação profissional.....	89
Gráfico 13- Acesso e a divulgação das atividades .....	92
Gráfico 14- Participação do curso na extensão.....	93
Gráfico 15- Áreas que reforçam e fortalecem as desigualdades .....	94
Gráfico 17- Participar de uma entrevista online.....	97

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- O que essa imagem representa para você? .....	95
---	----

## LISTA DE SIGLAS

CA	Centro Acadêmico
CafESAL	Cafeteria Escola
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CIM	Centro de Inteligência em Mercado
CODAE	Coordenação das Atividades de Extensão
FORPROEX Brasileiras.	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior
FORPROEXT	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão
GEDIM	Gênero, diversidade em movimento e Agroecologia
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
NEFIT	Núcleo de Estudo em Fitopatologia
NESUI	Núcleo de Estudo em Suinocultura
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Plano Pedagógico de Curso
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGDE	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável e Extensão
PROEC	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPA	Universidade Federal de Lavras
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

UFMG                      Universidade Federal de Minas Gerais

UNB                        Universidade de Brasília

UFV                        Universidade Federal de Viçosa

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>TEMPOS DIFERENTES, DISCURSOS IGUAIS.....</b>	<b>15</b>
1.1	Eu, mulher.....	15
1.2	Tecendo caminhos para promoção da equidade.....	20
1.3	Universidade como espaço de Extensão Universitária.....	23
1.4	Ser mulher na Universidade.....	28
1.5	Objetivo geral.....	31
1.6	Objetivos específicos.....	31
1.7	Estrutura do trabalho.....	32
<b>2</b>	<b>DIÁLOGOS, PARALELOS E CONTRASTES.....</b>	<b>33</b>
2.1	A formação da mulher e a divisão sexual do trabalho.....	33
2.2	Relação dialógica: saber acadêmico e saber popular.....	39
2.3	Extensão universitária.....	45
2.4	Repensando a extensão.....	54
2.5	Curricularização: breve contextualização.....	60
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>	<b>66</b>
<b>4</b>	<b>SE PODES OLHAR, VÊ. SE PODES VER, REPARA.....</b>	<b>78</b>
4.1	Um olhar "além do que se lê".....	79
4.2	Levantamento quantitativo inicial.....	83
4.3	É hora de conversar...o aprofundamento das análises qualitativa.....	98
4.3.1	Extensão para quê.....	99
4.3.2	De que universidade estamos falando?.....	101
4.3.3	O peso do tradicionalismo.....	104
4.3.4	[...] Não é pop.....	106
4.3.5	A extensão e um novo nem tão normal.....	108
4.3.6	A face da pandemia que só as mulheres conhecem.....	111
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>114</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>119</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>127</b>

## 1. TEMPOS DIFERENTES, DISCURSOS IGUAIS

Neste tópico, apresentamos uma breve contextualização do tema proposto e a relevância deste, levando em conta o contexto ambiental, econômico e social. Apresentamos também o problema de pesquisa, a justificativa e a aproximação com o universo da pesquisa e o objetivo geral e objetivos específicos. Por fim, uma breve apresentação das demais seções da presente pesquisa.

### 1.1 Eu, mulher

Início a escolha do tema com minha trajetória de vida.

Cresci acompanhando parte da minha família nos movimentos, associações e discussões sociais e políticas dos quais eles fizeram parte. E, já muito nova, preocupava-me e tinha interesse em interagir e contribuir de alguma forma.

O contexto em que fui criada permitiu que inquietações fossem suscitadas em mim antes do tempo (talvez), haja vista que sempre tive um olhar direcionado para as questões sociais e uma preocupação com os grupos vulneráveis e excluídos, aos quais naquele tempo, inclusive, pertencíamos. Ver e conviver com a desigualdade aguçou o desejo por mudança.

Convivendo de perto com as diferenças sociais, fui levada a acreditar que meus projetos de vida e anseios pessoais deveriam ser balizados pelo “ser mulher”. Grande parte dos aspectos que se incluem em nossa vida social, em nossa personalidade e em nossos relacionamentos são delimitados pelo masculino-feminino. Esse dualismo<sup>1</sup> produzia (e produz) uma desigualdade, a desigualdade de gênero. Isso faz parte de nossa cultura, sendo importante mencionar que o machismo é uma tortura disfarçada de cultura que oprime e cerceia possibilidades múltiplas de desenvolvimento pessoal.

Sempre me atribuíram incumbências e divisões específicas de trabalho, de modo que pudesse ir aprendendo a ser mulher, de modo que pudesse ir sendo moldada a partir das percepções que nossa cultura ocidental misógina, histórica e arbitrariamente, construiu ao redor do feminino. Fui percebendo, aos poucos, a dura veracidade de que nós, mulheres, somos invisibilizadas na sociedade, em suas mais variadas esferas, e desvalorizadas no âmbito profissional. Lembro-me de sentir a necessidade de pensar nos espaços coletivos em que

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar que dualismo se difere da dualidade. Na dualidade é possível construir processos e mulher-homem podem conviver, coisas diferentes convivem com essa complexidade presente, já no dualismo, essa convivência mulher-homem não é possível, é como um antagonismo, uma dicotomia na sociedade.

vivemos, como espaços sem diferenciação, um espaço modificado e de direitos plenos, para todas e todos.

Durante a formação profissional, geralmente temos ciência da importância do currículo escolar que compreende todos os conteúdos, experiências e saberes que devem perpassar a vida da/do estudante, contribuindo tanto para formação cultural como profissional. Na minha formação, não foi diferente. Entrei no curso de Administração Pública pensando no funcionamento do setor público, na importância que a gestora pública desempenha no bom funcionamento do Estado e no dever desse segmento em estar sempre atento às necessidades da população.

Sabemos que em tempos passados a formação em Administração Pública era voltada primordialmente para o gerenciamento de burocracias, todavia o modelo burocrático não vigorou na sua essência criando um enrijecimento na Administração Pública e uma certa ineficiência que demandou uma reforma (SILVA, 2017, p.2).

Hoje, a função do setor vai muito além disso, pois é ele o responsável por articular todas as instâncias e poderes sociais em prol do interesse público. A Administração Pública compreende todo o aparato existente (estrutura e recursos; órgãos e agentes; serviços e atividades) à disposição dos governos para a realização de seus objetivos políticos e do objetivo maior e primordial do Estado: a promoção do bem comum da coletividade. (PALUDO, 2012, p. 21). Em minha inquietação e em meu anseio por transformações, sejam elas sociais, políticas ou ambientais, não pude abrir mão de uma tomada de consciência muito grande rumo à compreensão da dimensão das desigualdades e dos desafios.

O modo como as disciplinas são ofertadas, geralmente, traduz uma separação metódica e uma compartimentação do saber, como se a ideia fosse pensar o que está acontecendo de modo separado, esquecendo que tudo é tecido junto. Durante o curso, busquei sempre comparar e relacionar conteúdos e temas trabalhados entre as diferentes disciplinas, de modo que essa construção me ajudou a articular as ideias e compreender, em conformidade com Alves (2002), que o olhar emissor ou gerador do diagnóstico é inexistente sem a nossa formação, sem as nossas histórias, sem as nossas lutas, sem as nossas leituras, enfim, sem os nossos percursos pessoais, profissionais e acadêmicos.

Esta é a função de um administrador público (ou administradora pública): atuar de forma eficiente, buscando atender às necessidades e contribuindo para o desenvolvimento da sociedade<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://prg.ufla.br/cursos/presenciais/9-cursos/9-administracao-publica>.

Não é função da Universidade prestar serviços à comunidade dissociados de suas funções básicas. É de competência da Universidade difundir suas atividades de ensino, pesquisa e extensão aos grupos sociais em seu entorno, seja em forma de parcerias, cursos, experiências de campo, seminários, estágios, palestras ou serviços especiais, estabelecendo diálogos permanentes com a sociedade. E não é fazer para as estudantes, mas com as estudantes, com o grupo social que está se desenvolvendo a extensão. Contrariamente, a universidade estaria desempenhando função que seria da assistência social, limitando a autonomia de quem “recebe” e apoderando-se de atividades de outros setores.

Sempre considerei de grande valia projetos em que a iniciativa científica estivesse articulada com a causa social, integrando causas, saberes, experiências e utilizando da interdisciplinaridade que integra diversas áreas para discutir questões significativas, pensando em uma Ciência articulada a tudo isso – saberes, contexto, história, estrutura e conjuntura. Por conta disso, em minha trajetória universitária, dediquei-me a variados projetos de extensão como bolsista ou voluntária. Busquei desde o primeiro período me vincular à extensão. Participei como voluntária no projeto intitulado “Ciclos de Debates de Políticas Públicas” que (re)combinava construtivamente conhecimento e prática, reflexão e ação, a fim de formar não apenas profissionais, mas cidadãos capazes de pensar e atuar nas organizações públicas da sociedade e do Estado, identificando e reelaborando as dicotomias entre política e administração; no “Projeto Planeta Azul” que tinha a finalidade de promover atividades de educação ambiental para as escolas municipais de Lavras, com o objetivo de educar para transformar e o trabalho era desenvolvido com estudantes homens e mulheres do terceiro ano do ensino fundamental e no “Marcas da Memória” que promovia ação no campo das audiências públicas, história oral, chamadas públicas de fomento à iniciativa da sociedade civil e publicações, atuava na promoção de sessões audiovisuais e debates promovendo o resgate dessas memórias, a formação de consciência crítica, defesa dos direitos humanos e o fortalecimento das instituições democráticas. Como bolsista, nos projetos “Palestras e Cartilhas destinadas ao entendimento dos direitos e deveres do consumidor” que trabalhava como proposta central aproximar e orientar os habitantes do município de Lavras-MG - particularmente, o seu público infantojuvenil, sobre os direitos e deveres elencados no Código de Defesa do Consumidor, principal documento que regula esse importante aspecto da vida - o consume- principalmente nos dias de hoje, onde seus efeitos são sentidos a cada instante; no projeto “Direito do Consumidor na Praça” - sendo uma ação de caráter educativo, social, cultural, com finalidade específica e prazo determinado; tal projeto envolveu estudantes e comunidade, através de oficinas informativas realizadas na praça da cidade de Lavras,

elaboração de cartilhas para o consumo consciente, com o intuito de contribuir para a melhoria e efetivação de valores democráticos e de cidadania, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão que são de suma importância para o conhecimento e para formação e capacitação de profissionais, cidadãos bem qualificados; outrossim, participei como vivente e voluntária no projeto de extensão da Cafeteria Escola CafESAL da UFLA onde são desenvolvidas atividades que vão do cultivo do café ao preparo da bebida e a comercialização para o consumidor final, com o intuito de promover cafés de qualidade. Cada uma dessas experiências veio contribuir não só no sentido da realização pessoal, mas, sobretudo, no âmbito da minha formação cidadã.

Gostaria de destacar a relevância em se estudar e descobrir a ligação entre a extensão e a formação das mulheres, onde as experiências são tangíveis e, com a prática da extensão, lidamos com pessoas reais, trabalhamos em equipe, ensinamos e aprendemos a viver em sociedade e vivenciamos discussões sobre o mercado de trabalho. Vale ressaltar que os desafios enfrentados todos os dias nos motivam e nos impulsionam a seguir em frente, mesmo que as circunstâncias não sejam as melhores possíveis, sempre é possível evoluir.

A questão da escolha por voltar o olhar para a questão de gênero dentro das práticas extensionistas, também precisa ser discutida. Fundamento-me na indesejada evidência de que as mulheres são invisibilizadas nos espaços públicos e, a partir de tal evidência, compreendemos que a história da sociedade é, antes de qualquer coisa, uma história escrita no masculino e pelo masculino. Por conta disso, as mulheres sempre foram subjugadas, objetivadas e escondidas dentro de uma cultura colonizada, dicotômica e cerceadora, na qual os homens se impõem sobre as mulheres. São construídos então os “papéis” atribuídos a elas (e eles) como se fossem naturais.

As culturas da terra, do campo, da tradição e da exaltação ao estilo de vida rural se incluem nesse cenário. A imagem do “homem do campo” sempre é evidenciada pelo setor como aquele que cultiva a terra e vive uma boa vida em harmonia com a natureza, com os costumes antigos e com as tradições de toda uma geração ou de uma época. Por isso, a importância de se pensar na mulher e nos espaços a serem ocupados por ela. Será que nas ciências agrárias os espaços “destinados” às mulheres são os mesmos “destinados” aos homens? Nós ainda estamos longe de abandonarmos totalmente o segregado modelo de uma sociedade patriarcal, ao contrário do que muitos/as pensam, as mulheres ainda não ocuparam de maneira plena todos os espaços que outrora eram “destinados” somente para os homens. De acordo com Nascimento (2017, p. 14):

Faz-se necessário repensar o discurso da aparente superação das relações patriarcais na organização familiar e nas relações sociais no âmbito político e econômico, enfatizando a necessidade permanente de reforçar o estudo de gênero e trazer para o debate a temática, possibilitando visibilizar o tema proposto como componente da dinâmica social e buscar alternativas para superação desse modelo que oprime e gera a restrição da liberdade e desigualdade de gênero.

A presente pesquisa parte do anseio em fortalecer na prática a igualdade de gênero. É mais do que necessário trazermos para o centro das discussões científicas as experiências das mulheres, levando em conta o papel social da Universidade, principalmente, a partir das ações de extensão.

É importante também pensarmos em uma extensão como comunicação, como diálogo, como reciprocidade na sociedade e com a ótica de trazer superações das desigualdades, a partir de discussões de temáticas que impactam em transformações na comunidade, como gênero, mulheres, etc. Uma troca que prioriza o diálogo, a autonomia, a troca de experiências e o saber popular, fazendo com que a Universidade se comprometa como parte integrante e ativa da sociedade, e isso não ingenuamente, e não falando de sociedade como um “genérico”, mas pensando em uma extensão que aponta prioridades e o que são as relevâncias científicas, regionais entre outros, isso está posto nos artigos que definem os objetivos da universidade, que definem a universidade.

Contribuir para potencializar e fortalecer o futuro profissional das mulheres pode ser o princípio de uma modificação significativa, que é possível começar no âmbito universitário e refletir na realidade da sociedade, já que é também função (e desafio) da universidade produzir conhecimento e torná-lo acessível. Precisamos ser capazes de ouvir as pessoas que fazem parte do universo da pesquisa, buscando compreender as suas vivências, suas concepções, o diagnóstico que elas mesmas fazem da sua própria realidade. Esse processo é dialógico e não faz sentido querer enunciar, aplicar ou sobrepor algum tipo de fala ou conhecimento sobre o delas.

Ser instigada para a produção desse pensamento adveio da vontade de compreender como as relações de gênero estão se construindo (ou modificando) no espaço da Universidade, e como se caracterizam nos cursos de ciências agrárias (especificamente o de Agronomia e Engenharia Florestal) da UFLA, uma vez que a extensão (mas também a pesquisa e o ensino) nessa área é considerada tipicamente masculinizada. Ao considerarmos o contexto que orienta a formação das/dos profissionais de ciências agrárias no âmbito universitário, notamos

fortemente a necessidade de analisar qual o papel da extensão na formação dessas e desses profissionais, voltando o olhar para as mulheres.

Um destaque importante a ser feito é sobre os Mestrados Profissionais, os quais trazem contribuição de formação de profissionais que, em sua maioria, já estão em atuação no trabalho. Uma especificidade para formação de quem já está no mundo do trabalho e que não sejam vistos como segunda categoria, mas produzindo qualidade tanto quanto e com o mesmo compromisso de um mestrado acadêmico. E é um desafio nesse sentido compreender que conhecimento é importante para transformação.

O Mestrado Profissional tem o intuito de formar profissionais já em atuação, priorizando partir de problemas vivenciados no exercício da profissão, o que pode levar a pensar processos e produtos que conduzam à inovação, produção de tecnologia social etc. Todo conhecimento produzido contribui para transformações, a princípio, tanto em uma pós-graduação acadêmica, pesquisa básica e aplicada, quanto no profissional. Assim, evidencia-se que a pesquisa corresponde a um estágio marcante de produção de conhecimento, enquanto processo de aprendizagem no caminho percorrido no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável e Extensão (PPGDE).

Portanto, “produzir algo só tem sentido se há um destino para o que é produzido” (BOTOMÉ, 1996, p. 120). O estabelecimento de uma extensão que construa relações com as pessoas e não para as pessoas é um desafio para a Universidade. Ademais, é nas lacunas e possibilidades de ascensão do tema que se reforça a importância do presente trabalho.

## **1.2 Tecendo caminhos para promoção da equidade**

A Universidade é um espaço de produção de conhecimento, mas, muitas vezes, a relação da universidade com o meio externo (comunidade) é limitada. Por isso Botomé (1996) indica que a contribuição específica da universidade é “produzir conhecimento e torná-lo acessível”.

Pensando na prática da responsabilidade da universidade para com a sociedade, é que a extensão, com seu universo amplo, pode ser refletida como um caminho para o compromisso social da instituição com a sociedade, mas não como uma troca ao que Botomé (1996, p.57) denomina de um “pseudovalor social para a Universidade”.

Não estamos atribuindo à extensão um papel milagroso, todavia, apresentamos exemplos de extensão a serem pensados, posto que priorizam mulheres (foco desta pesquisa), e agregam ao compromisso social, uma vez que, em conformidade com Goergen (2006), o compromisso social da universidade é a prestação de contas da instituição à sociedade. Não significa que a mesma deva estar sempre a serviço dos interesses socioeconômicos do sistema,

mas o compromisso de exercer a crítica, a oposição e a resistência.

Podemos destacar como experiência a importância que é tratada a extensão e atenção às mulheres, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que dispõe de projetos como o “Para elas – por elas, por eles, por nós”<sup>3</sup>, que buscam romper com o ciclo da violência e apontam possibilidades de recomeçar. É executado pelo Núcleo de Promoção de Saúde e Paz do Departamento de Medicina Preventiva e Social da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por meio do Mestrado Profissional em Promoção da Saúde e Prevenção da Violência, com apoio técnico e financeiro do Ministério da Saúde. É uma rede coletiva para superar a violência de gênero. É coordenado pela professora Elza Machado de Melo, é um projeto de extensão que nasceu em 2011 e permanece ativo, ajudando as mulheres a superarem a violência de gênero e uma busca para que nenhuma menina ou mulher fique para trás nas trilhas da violência, mesmo quem já sentiu na pele os diferentes tipos de violência.

Um outro exemplo da UFMG, é o Projeto Bitgirls<sup>4</sup> que procura aumentar e analisar a presença feminina nos cursos de computação. O projeto tem como objetivo a atração de garotas para a computação, realizando atividades que motivem a participação de mulheres e preparando conteúdos de acordo com o perfil delas. Desde junho de 2017, é coordenado pela professora Mirella Moura Moro e a professora Ana Paula Couto da Silva e são diversas as ações em andamento do projeto.

Mais um projeto de extensão e também da UFMG que pode ser trazido é “Mulheres pelo Guarani: um olhar feminino para a promoção da saúde”, desenvolvido pela Escola de Enfermagem da UFMG, coordenado pela professora Fernanda Penido Matozinhos, do Departamento de Enfermagem Materno Infantil e Saúde Pública. O projeto reúne bolsistas de extensão e outras estudantes de graduação e pós-graduação, profissionais do centro de saúde, enfermeiras e convidados externos que promovem ações realizadas de orientação e cuidados em saúde em vários aspectos: grupo de mães com temáticas de pré-natal, parto e plano de parto, cuidados às mulheres e bebês no pós-parto, orientações sobre vacinação de gestantes e puérperas, alimentação saudável, bem-estar e criação com afeto; tal projeto conta, também, com um grupo em aplicativo onde são enviadas orientações e notícias.

O Meninas.comp: “Computação também é coisa de Menina!”<sup>5</sup>, é um projeto da Universidade de Brasília (UnB) que iniciou suas atividades no ano de 2010 e está em vigência, no intuito de desmistificar a área de computação para as meninas do Ensino Médio, fornecer

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.medicina.ufmg.br/paraelas/>.

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.bitgirls.dcc.ufmg.br/>.

<sup>5</sup> Disponível: <http://meninas.sbc.org.br/index.php/portfolio/meninas-comp/>.

informação de qualidade sobre a atuação profissional em Computação; incentivar a reflexão sobre a pouca atuação da mulher nessas áreas de Engenharia; obter dados sobre o processo de escolha profissional das jovens do ensino médio/técnico e promover a experimentação com atividades lúdicas em Computação, apresentando sua relação com as atividades a serem desenvolvidas por profissionais dessa área. No projeto têm sido realizadas atividades de ensino, pesquisa e extensão em algumas escolas públicas do ensino médio da cidade de Brasília e em alguns institutos técnicos do entorno. Além disso, a equipe de professoras e alunas envolvidas no projeto tem divulgado a área de computação em diversos eventos locais e nacionais. É coordenado pela professora Maristela Terto de Holanda. Esse projeto tem como objetivo apresentar a área da Computação para as meninas do ensino médio, trazendo informações sobre a carreira profissional tanto na academia como no mundo do trabalho, por meio de palestras, oficinas de programação e Arduino<sup>6</sup> e são apresentados os conceitos iniciais da eletrônica e da programação e desenvolvimento de projetos.

Outrossim, merece destaque o Laboratório de Pesquisas sobre Violência contra a Mulher (LAPVIM)<sup>7</sup>, localizado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), O LAPVIM também mapeia conhecimentos e práticas locais que atuam no enfrentamento às violências contra a mulher. Um dos focos do Laboratório é a pesquisa e a extensão interdisciplinares junto a comunidades de periferia que acolhem mulheres pobres e pretas, considerando que o estado ocupa o segundo lugar no *ranking* de violência contra a mulher negra no Brasil. Todo esse material está sendo potencializado em forma de artigos científicos e relatórios de pesquisa. Uma das frentes importantes é a parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Vitória para a formação de professoras/es que atuam nas escolas, com o objetivo de realizar uma formação continuada a fim de que elas/es produzam reflexões sobre a Lei Maria da Penha nas Escolas e salas de aula.

Já o Sarminina Cientistas<sup>8</sup> é um projeto da UFMA (Universidade Federal do Maranhão) que estimula meninas do Maranhão para as carreiras de exatas e tecnologia”; é coordenado pela professora Kátia de La Salles e é voltado para as estudantes das graduações em Computação, Física, Química, Matemática, Engenharias e em Ciência e Tecnologia. De acordo com a professora responsável pelo projeto, o objetivo está trilhado com base na formação de alunas de graduação para difundirem a ciência e a tecnologia por meio da Química, Física, Matemática,

---

<sup>6</sup>O Arduino é uma plataforma de hardware e software livre, projetada com um microcontrolador de placa única, com suporte de entrada/saída embutido e uma linguagem de programação padrão.

<sup>7</sup> Disponível: <http://lapvim.ufes.br/sobre-o-lapvim>.

<sup>8</sup> Disponível: <https://www.facebook.com/pages/category/Scientist/SarmininaCientistas366589790864386/>.

Computação e Engenharias para meninas que cursam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e meninas do Ensino Médio das escolas públicas da cidade de São Luís do Maranhão. Buscam promover o encantamento, a curiosidade e o conhecimento das meninas nas áreas da ciência e tecnologia, além de estimular as alunas de graduação para desenvolver habilidades, tanto técnicas quanto interpessoais, para o engajamento e fixação desses talentos nas áreas de atuação correlatas e, assim, tornarem-se agentes no desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil. E uma das contribuições do projeto é na superação do problema de desigualdade de gênero nas Ciências Exatas e Tecnologia.

Esses foram apenas alguns casos apresentados onde é possível perceber a dimensão e a importância da extensão. Combinam a prática social com a pesquisa e o ensino, pois, a partir das ações articuladas tanto no âmbito interno da Universidade, como com o poder público local, diversas pessoas podem estar capacitadas a agir como multiplicadoras e na construção de novos saberes e informação, colaborando para a transformação de sua realidade concreta e, conseqüentemente, para a conquista paulatina da igualdade de gênero na universidade e, segundo Goergen (2006), deve ter em vista o contexto social mais amplo que envolve tanto a instituição de uma sociedade mais justa e igualitária quanto a realização integral de mulheres e homens como indivíduos e cidadãos.

### **1.3 Universidade como espaço de Extensão Universitária**

A complexidade da problemática social contemporânea como questões relacionadas à desigualdade de gênero necessita de olhares atentos e ações de enfrentamento que perpassem várias esferas de organização da sociedade, incluindo o poder público. Mas muitas vezes atribui-se essa responsabilidade apenas às universidades federais.

Muitas contradições são encontradas no sistema de ensino. As Universidades Federais, por exemplo, são mantidas financeiramente pelo Estado, recebem recursos públicos arrecadados por intermédio do funcionamento de um sistema tributário, e nem sempre há reciprocidade para com a sociedade.

Mas, mesmo existindo essas disparidades, muitas universidades vêm buscando desenvolver ações, pois, enquanto instituições públicas, financiadas com recursos públicos, de cidadãos brasileiros, tem-se a percepção de que a universidade possui uma função social junto à pedagógica.

Como Botomé (1996) aponta:

Não é com a criação de outra categoria de atividades para substituir ou

compensar as práticas inadequadas, insuficientes ou deficientes do ensino e da pesquisa que serão alteradas as características do atual papel da Universidade na sociedade e das relações entre elas (p.88).

O autor é extremamente provocador, e compreendemos que não é buscar fazer mais extensão do que a pesquisa em si, é buscar fazer diferente para articular mais o ensino, pesquisa e extensão.

Então, é importante mudar a forma de fazer e, sim, isso é possível, fazer diferente, junto da função pedagógica. E assim como reflete tanto em um ensino, quanto em uma pesquisa referenciada culturalmente, historicamente, regionalmente, na extensão isso também é possível.

Reforçamos, a universidade tem uma função junto à pedagógica: produzir conhecimento e torná-lo acessível. Quer dizer, é um meio de responder à parcela das vantagens dos que ingressam na universidade e têm uma educação de nível superior, subsidiada pelo trabalho de toda sociedade.

A universidade no Brasil chegou tardiamente, já no final do século XIX. O Brasil foi retardatário, por desprezo das elites, que não tinham interesse em uma educação para todos, já que era atendida somente essa elite, que (por sinal) dominava na época (e domina até hoje inclusive). Mas queriam “uma massa iletrada e submissa”, conforme descreve o especialista José Raimundo de Jesus em seu artigo para o Portal da Educação<sup>9</sup>.

“O sistema de educação superior brasileiro é um dos mais elitistas da América Latina e do mundo” (PAULA,2006, p.20). Há alguns anos estamos tendo uma mudança muito grande, mas, mesmo assim, ainda é elitizado pela quantidade de acesso e condição de permanência na universidade. Quando falamos de acesso e permanência, não estamos nos referindo somente a políticas de assistência, mas do se “sentir parte na/da universidade”, não é somente ter uma bolsa, ou alimentação, ou moradia, mais que isso, é importante que essas estudantes se sintam participantes dos espaços na sala de aula, dos projetos, da cultura da universidade, simplificando: permanência para além da assistência.

De acordo com Mariátegui (2008), para a ciência se manter e se efetivar, é necessário a democratização dos espaços acadêmicos, de forma a abrigar não somente a elite, quanto os indivíduos de menor renda. O autor acrescenta que a universidade não só deve se democratizar e abrir as portas para que as classes baixas também tenham conhecimento, como também prover formas que auxiliem ao grande número, permanecer dentro desse espaço, através de políticas de assistência estudantil.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/a-necessidade-de-mudancas-no-sistema-educacional-brasileiro-uma-reflexao-para-t/67583#>.

Os estudos de Mariátegui (2008) corroboram a discussão da questão dos recursos e do intenso período de retrocesso que estamos vivendo hoje, em 2021, em que perdemos muito do que já conquistamos e, com isso, mesmo nos dias atuais, estudantes com menor renda ainda não têm seus direitos totalmente garantidos, porque os recursos necessários para que se efetivem, foram e continuam sendo diminuídos.

Em valores, essa receita não se faz suficiente para manter todas as bolsas de auxílio que legitimam o lugar desse corpo discente.

São perdas de recursos, bolsas e ataques às políticas de “cotas”, políticas afirmativas, por exemplo. Tivemos nos últimos anos diversas políticas para promoção do alcance da Universidade pela juventude brasileira, políticas voltadas aos estudantes em escolas públicas. E, no atual contexto de pandemia que estamos enfrentando, o corte de verba para educação, ciência e tecnologia tem refletido de maneira gritante o des(governo) e um desmonte na universidade.

É explícito o descaso governamental para com as questões da educação, representado, principalmente, pelo corte de recursos que ano a ano vêm minguando em todos os níveis de ensino. São recorrentes as notícias, no meio de comunicação de massa acerca da falta de investimento nas universidades, que por sua vez, estão sucateadas em todos os aspectos (SILVA e RESENDE, 2017, p.45).

De acordo com os dados do Tesouro Nacional<sup>10</sup> em 2019, convivemos com contingenciamentos nas verbas discricionárias do Ministério da Educação. As universidades e institutos federais (IFES) tiveram 30% de seus recursos de custeio e investimento contingenciados. Já em 2020, o corte de R\$ 19,8 bilhões no orçamento na educação atingiu especialmente as universidades. E, em 2021, o Ministério da Educação (MEC) ainda planeja cortar R\$ 994,6 milhões do total de recursos destinados às universidades e institutos federais de ensino.

Por isso, discutir o óbvio é fundamental, porque o óbvio está naturalizado, mas não está claro, como, por exemplo, o machismo, redução de recursos disponíveis para educação, etc. E isso nos preocupa, uma vez que gerará impactos por muitos anos e, diante do contexto de desigualdade social em que vivemos, se a desigualdade já estava marcada há tempos, o que se avizinha são impactos muito maiores.

Teoricamente, a extensão surge como alternativa a essas discrepâncias, uma vez que as

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/tesouronacional/pt-br>.

universidades revelam seu comprometimento com a comunidade por meio das práticas extensionistas. A extensão assume o lugar na relação externa da universidade, onde a universidade se coloca como detentora de todo saber em relação à sociedade. Acrescenta-se, segundo Botomé (1996) o perigo de definir a universidade pelas suas atividades e rotinas e não pela função (razão de ser) dessas atividades e rotinas e isso contribui para confundir a universidade com outras instituições sociais.

Segundo Botomé (1996), integrar os conhecimentos existentes e torná-los condutas coletivas parece ser a maior tarefa. Nessa perspectiva compete à Universidade, ampliar suas atividades e o conhecimento a estas inerente tornando-o acessível, pois ao contrário, a Universidade estará fazendo pura assistência social, paternalisticamente, invadindo a atividade governamental, e, “a universidade não é um empório ou uma entidade assistencial” (BOTOMÉ,1996, p.31).

Isso porque esboçam a universidade como ferramenta de formação humana e fornecimento de trabalho à comunidade. Mas “é preciso entender qual é a contribuição específica de cada instituição para realizar o que a sociedade necessita” (BOTOMÉ,1996,p.39).

Produzir conhecimento e torná-lo acessível é função da universidade, mas não como uma conclusão de sua função e, sim, como um princípio ou um elemento da produção e da experimentação. Corrobora-se por tais pensamentos o que diz Botomé (1996): extensão não é um fim, mas um meio para de fato alcançar o objetivo. Para Botomé, isso gera confusão entre as atividades de rotinas com a razão de ser (os objetivos) dessas mesmas atividades.

Pelas práticas de extensão, como realizações sociais, podem ser geradas condições para se pensar no compromisso social da universidade. Entretanto, não devem sobrepôr e se tornar a principal função, uma vez que, a universidade desempenha papéis de formação de profissionais e cidadãos, articulação de saberes, produção de conhecimento e acesso.

Acresce-se, dessa forma por Botomé (1996):

A extensão, com facilidade, atrai e distrai por meio de um ativismo que deveria ser parte de um ensino e uma pesquisa bem feitos e socialmente significativos. O que é papel de outras organizações sociais passa a ser feito na universidade e considerado como uma de suas características definidoras (p.81).

A rede de relações, é importante na formação dos discentes, mas também é fundamental para aproximar professores e as estudantes do contexto onde a universidade está inserida, com escopo de contribuir tanto na “construção” da comunidade onde se insere, como no papel de formação do aluno, focando na participação para tomada de decisão e qualificação para o

exercício profissional e vida na sociedade. Por isso é fundamental que os discentes e docentes compreendam e conheçam que há um “universo” externo à instituição.

Refletir sobre a extensão é entender que ela não deve ficar restrita aos meios acadêmicos, mas extrapolar os muros de forma a compreender que quem “não está” dentro da instituição também detém conhecimento e saber. Por isso, urge deselitizar a universidade, ampliar o acesso, dar abertura para outras formas de saberes de modo que não sejamos o único vetor que produz conhecimento.

É importante pensar também nos fundamentos conceituais em que a extensão é colocada e efetivada. De que forma a universidade está sendo apresentada?

Pensamos na extensão como uma abordagem interdisciplinar, com interação. É não reduzir o campo de atuação profissional ao limite de algumas áreas do conhecimento, encarar os problemas com uma visão de vários ângulos, ou seja, uso da ciência pelas diversas áreas do conhecimento. Não é unidirecional, muito pelo contrário, a troca de informações e conhecimentos é um processo em espiral, não existe uma única direção, mas, sim, várias.

De acordo com Fazenda (2008), a interdisciplinaridade é uma maneira de desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos de uma disciplina com outras áreas de conhecimento. Em outras palavras, pensar a interdisciplinaridade a partir da equipe, de como as pessoas se dispõem a mudar com uma prática que está dada como naturalizada, e então como as pessoas se dispõem a estar em um grupo e a se movimentarem para transformação, para superação, é uma disposição individual-coletiva para repensar essas questões.

Assim, percebemos a importância de discutir a extensão na matriz curricular e com as estudantes, todavia como um ponto de partida na formação profissional e não tardiamente como um ponto de chegada, pois as relações sociais são tão importantes quanto as relações econômicas. E mais, para que a curricularização da extensão se torne parte do processo formativo e não somente como atividade complementar, mas de cidadania, de interação com a sociedade.

A extensão configura-se como de extrema importância para os desafios que surgem no dia a dia da Universidade. E, (ao menos em tese) a Universidade, como um espaço crítico da sociedade, tem buscado ser um local de produção de conhecimento e, segundo Goergen (2006, v.4, p.65-95), “a universidade deve ser uma garantia para que o pensamento não se acabe [...]”, e isso é possível, por meio da relação dialógica, uma vez que se aprende interagindo com o outro. É nessa trajetória que se formam habilidades, valores, formas de pensar distintas e de atuar na sociedade, que podem contribuir com a superação das desigualdades existentes e com o silenciamento dos sujeitos.

#### 1.4 Ser mulher na Universidade

A igualdade de direito das mulheres na universidade ainda é uma construção. Algumas alternativas como as reflexões de gênero por meio de ações como debates, cursos, projetos, oficinas, rodas de conversas, fortalecimento à participação, representação feminina, consolidam uma extensão que possa cooperar nesse sentido.

Trazendo para o contexto na universidade, os impasses que as mulheres encontram, muitas vezes, são ocultos e tentam ser brandos, mas os preconceitos e a segregação estão arraigados e, como consequência, elas se deparam com o obstáculo de ascensão na hierarquia institucional, corroborando o que Ambrosini (2017) coloca que a “ascensão a cargos gerenciais e de poder nas universidades brasileiras não tem garantido igualdade de representação entre os sexos, em especial em cargos de alta hierarquia”, a dificuldade de representação e a prevalência de homens em áreas já caracterizadas como masculinas.

Um estudo de caso realizado na Universidade Estadual do Paraná, no *campus* Paranavaí, constatou de acordo com Pereira e Favaro (2017) que o acesso feminino ao ensino superior é recente. Foi em 1960 que efetivamente o ingresso de mulheres na universidade aconteceu. De acordo com resultados encontrados, pôde-se concluir que as mulheres estão nos cursos tradicionalmente apontados como femininos, que se referem às áreas de ciências humanas e saúde. Assim como evidenciou que os fatores econômicos e culturais interferem na questão educacional e profissional da mulher.

Já um estudo feito por Fiúza e colaboradores (2016) pesquisou as desigualdades de gênero nos espaços ocupados por homens e por mulheres, nos cursos de graduação e pós-graduação, os docentes do Centro de Ciências Agrárias, na graduação e na pós-graduação da Universidade Federal de Viçosa e a coleta de dados nos currículos Lattes foi de forma pontual no ano de 2013, apesar de ter levantado os dados da trajetória do pesquisador na instituição. Para coletar os dados, buscou-se a trajetória do pesquisador na instituição, com base no currículo Lattes. Como conclusão, identificou-se que o estudo realizado possibilita a análise das assimetrias de gênero na ciência, exatamente em uma universidade onde suscitou as pesquisas científicas na área de ciências agrárias no Brasil. Considerando o primeiro nível da formação acadêmica, que é a graduação, a pesquisa mostrou percentuais evidentemente diferenciados relativos à entrada e saída de homens e mulheres nos cursos de Ciências Agrárias, em que os homens apresentaram uma porcentagem próxima aos sessenta por cento na entrada e na saída dos cursos de graduação, enquanto as mulheres mantiveram este percentual próximo aos quarenta por cento em ambas as situações. Isso sugere, de acordo com os autores, que a formação universitária não foi capaz de inverter os estereótipos sexuais vigentes socialmente e

que preconizam o tipo ideal de profissão para homens e mulheres. Essa direção masculinizada, na formação profissional nos cursos das ciências agrárias da UFV ou mesmo a grande disparidade entre o número de professores-orientadores e professoras-orientadoras na pós-graduação das agrárias, ainda não ajuda a compreender o modo como esse fato acontece, nem torna visível o teto de vidro que encobre as barreiras que as mulheres enfrentam para romper a “segregação hierárquica”. Assim, os dados desvelam o maior percentual de homens em relação às mulheres em todos os níveis de qualificação na pós-graduação das ciências agrárias, com um crescimento contínuo da masculinização, à medida que se avançou na qualificação acadêmica, um caso clássico de segregação sexual hierárquica.

Uma outra pesquisa buscou identificar se a universidade tem contribuído para a igualdade de gênero sob a percepção dos docentes de Pós-Graduação que atuam em universidades comunitárias de Santa Catarina. Como coloca Gauche Farber, Verdinelli e Ramezani (2012), a igualdade ainda é algo distante. Os resultados demonstram que existe desigualdade nesse âmbito, mesmo que sutil ou invisivelmente e que a real situação da mulher nas universidades pode estar disfarçada. Correlacionam-se comportamentos patriarcais, os que afetam e dificultam seu desempenho profissional. Os resultados acerca de suas visões sobre a universidade e contribuição para a igualdade ressaltam quão importantes são essas instituições para o esclarecimento, criação de oportunidades e igualdade, bem como para a promoção de mudanças.

Na Fundação Getúlio Vargas, foi realizado um estudo cujo objetivo foi analisar como se dá a violência contra mulheres dentro dessa instituição, buscou-se estudar a existência de uma relação com o mercado de trabalho, analisando, conforme Jardim e Fernandes (2016), atitudes em sala de aula, a posição e presença de mulheres em entidades, o número de mulheres em cargos de liderança em entidades, as festas universitárias, os estágios e os ambientes de trabalho. Levando isso em conta, foi possível fazer uma análise dos machismos presentes dentro da universidade, e de possíveis aspectos que se relacionassem com o mercado de trabalho, em uma lógica de normatização ou de naturalização. Foram identificados muitos pontos comuns ao ambiente universitário e ao ambiente de trabalho, concluindo, assim, que modificações nas próprias universidades podem resultar em um local de trabalho com menos desigualdade de gênero.

Parece distante da nossa realidade, mas um trabalho realizado na Universidade Federal de Lavras sobre a inserção da mulher na universidade, especial nas ciências agrárias, apresentou como resultado, segundo Proença e Pedro (2008), que, mesmo havendo um aumento das mulheres na discência, de maneira geral, a área de concentração das mulheres em cursos

caracterizados como “masculinos” ainda é muito pequena, e identificaram naturalizações e estereótipos que fortalecem preconceitos e discriminações. O estudo concluiu que essa exclusão, muitas vezes, não se apresenta de maneira tão explícita, mas sutil e silenciosa, e contribui para uma maior segregação da mulher na universidade. Atitudes e concepções de professores revelam vieses de práticas sexistas prejudiciais a um dos gêneros, produzindo estereótipos que fortalecem preconceitos e discriminações dentro da universidade. E destaca que o aumento no número de mulheres vinculadas ao campo de ciências agrárias não representa necessariamente uma mudança nas relações de gênero.

Essas são barreiras que tendem a limitar as escolhas das mulheres e esse processo representativo das relações de gênero, que define padrões e rotula as mulheres por serem mulheres, atribuindo isso à cultura e à história, possibilita entender que algumas ocupações que são marcadas pela presença de mulheres corroboram com o fato de a área das ciências agrárias ser marcada por características masculinas.

As relações de gênero que se formam no dia a dia das universidades, espaços onde se produz conhecimento, são atravessadas por relações de poder e ordem patriarcal universitária, que (re)produzem diferenças e desigualdades. E essa segregação horizontal evidencia discriminações entre mulheres e homens nos diferentes setores de atividade.

O fortalecimento de discursos feministas, a representatividade feminina, mudança no perfil de formação das mulheres, desmotivação institucional, estratégias para problematizar o debate de gênero são questões importantes a serem destacadas e incluídas na pauta universitária, pois muitas vezes a trajetória das mulheres na universidade é constituída em uma cultura baseada no "modelo masculino de carreira" (VELHO, 2006), entranhado de princípios masculinos evidentes tanto na esfera representativa como no uso de comparações e sexismo na condução do desempenho, do fazer, no método de coletivizar e no modo como as pessoas se “comportam”, porque o sistema patriarcal ainda se relaciona como característica de muitos cursos e instituições. O que se entende é que a maioria das universidades estão fechadas para dentro de si mesmas quando a discussão é sob a perspectiva de gênero e participação feminina nas atividades acadêmicas e nos espaços, sendo que é quem precisaria mostrar as “direções” no início da vivência profissional, como novas agentes sociais que traduzem um seguimento na luta às desigualdades.

A desigualdade de gênero se estende durante toda a vida das mulheres, independentemente se não causa danos a todas elas por igual, pois, muitas vezes, opera de forma sutil e velada, mas, em sua maioria, de modo forte e aberto. Por isso, considera-se que, sim, esse é também um impasse da universidade, por seu compromisso legal de não fortalecer a

desigualdade, mas, pelo contrário, formar cidadãs e cidadãos capazes de pensar na justiça e equidade.

Um questionamento que fizemos foi pensar no que falta para que as instituições de ensino ampliem seus olhares e construam diagnósticos participativos? Por que não incentivar e levar para debates questões além do meio acadêmico? Se desigualdade de gênero é uma questão estruturante, por que não pensar soluções efetivas?

O conhecimento produzido sobre as áreas de atuação das ciências agrárias provém de pesquisadores homens, são setores majoritariamente masculinos.

Diante da contextualização apresentada sobre relações de gênero no ensino superior e algumas questões iniciais sobre extensão universitária, nossa questão de pesquisa é:

Existem relações entre as ações de extensão universitária e a formação profissional das estudantes dos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal?

De forma complementar questionamos: A presença de mulheres nos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal muda a maneira como as estudantes vivem e se representam como mulheres? As estudantes se tornarão cidadãs atentas a não reproduzir as desigualdades de gênero?

Com o propósito de aprofundar a compreensão sobre os questionamentos acima, procuramos produzir informações e, ao mesmo tempo, estimular diálogos e percepções críticas sobre a realidade pesquisada. As estratégias metodológicas apresentadas no decorrer do texto, foram adaptadas às condições possíveis em tempos de pandemia. Desse modo, podemos desvelar alternativas e novos desenhos, uma vez que “o acesso ao conhecimento científico é fundamental para que a relevância social da pesquisa se concretize, tornando o conhecimento produzido acessível” (BOTOMÉ, 1996, p.120) e eficaz.

### **1.5 Objetivo Geral**

Nosso objetivo geral com essa pesquisa foi buscar compreender possíveis contribuições que vivências de extensão trazem para a formação profissional das estudantes dos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal UFLA.

### **1.6 Objetivos Específicos**

Para isso, com os objetivos específicos do presente estudo nos propomos a:

- Analisar como a extensão universitária se constitui nos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal da UFLA;

- Compreender como a participação das mulheres está se constituindo nas atividades de extensão dos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal;
- Identificar se as estudantes mulheres sofrem discriminações, por serem mulheres, nos núcleos/ grupos de extensão de Agronomia e Engenharia Florestal;
- Analisar a percepção das estudantes mulheres de como o contexto inusitado e desafiador causado pela covid-19 tem impactado em especial as mulheres.

### **1.7 Estrutura do trabalho**

Além desta introdução, o presente trabalho dispõe de outras quatro seções, sendo estas: o Referencial Teórico, no qual visamos levantar os conceitos que sustentaram a pesquisa, sendo abordado dentro desta seção uma compreensão de como os ambientes das universidades, onde se produz conhecimento, são atravessados por relações de poder que (re)produzem desigualdades e a segregação da divisão sexual do trabalho; a posteriori, uma discussão sobre a relação dialógica entre o saber acadêmico e o saber popular; depois um breve contexto histórico da extensão universitária, sua definição pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores bem como suas diretrizes, uma reflexão da extensão como ação educativa e, no final, uma discussão sobre curricularização. Posteriormente, a Metodologia, onde abordamos as características da pesquisa, os objetivos da realização da pesquisa, os métodos utilizados para a coleta dos dados e como foi realizada cada etapa, bem como a forma com que foram selecionados, analisados e interpretados todos os dados coletados. Em seguida, apresentamos os resultados e discussões, mostrando os dados relevantes que obtivemos com a pesquisa, tecendo as considerações finais. Por fim, as Referências, nas quais se encontram as obras/trabalhos utilizados para a construção e desenvolvimento da pesquisa.

## 2 “DIÁLOGOS, PARALELOS E CONTRASTES”

Nesta seção, apresentamos fundamentos teóricos basilares para iluminar o foco sobre a extensão universitária. Não se trata de uma abordagem exaustiva do tema, mas, a partir da leitura de alguns(as) autores(as) e da prática possibilitada pela extensão no processo vivido na universidade, produzimos uma reflexão, abordando temáticas como divisão sexual do trabalho, a relação dialógica entre o saber científico e o saber comum, um breve histórico da extensão universitária, um debate conceitual sobre a extensão não ser um ato de transferir conhecimento e, por fim, o currículo no ensino superior.

### 2.1 A formação da mulher e a divisão sexual do trabalho

Neste capítulo, pretendemos abordar as mulheres no contexto da extensão conforme o critério de debate de segregação horizontal e segregação vertical, entendendo as oposições entre mulheres e homens no mercado de trabalho.

Por meio da segregação horizontal as mulheres são levadas a fazer escolhas e seguir caminhos marcadamente diferentes daqueles escolhidos ou seguidos pelos homens. Sobretudo pela atuação da família e da escola, as meninas tendem a se avaliar como mais aptas para o exercício de determinadas atividades e a estabelecer para si mesmas estratégias de vida mais compatíveis com o que consideram ou são levadas a considerar como mais adequadas para elas. A segregação horizontal inclui mecanismos que fazem com que as escolhas de carreiras sejam marcadamente segmentadas por gênero. Como as profissões femininas tendem a ser menos valorizadas no mercado de trabalho, considera-se que a segregação horizontal das mulheres está relacionada a outro tipo de segregação chamada de vertical. A segregação vertical é um mecanismo social talvez ainda mais sutil, mais invisível, que tende a fazer com que as mulheres se mantenham em posições mais subordinadas ou, em outras palavras, que não progridam nas suas escolhas profissionais (OLINTO, 2012, p. 69).

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos (LOURO, 1997, p. 21).

O conceito que Louro (1997) traz de gênero passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos, “a pretensão é entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos” (p.8).

Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretendemos referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia

é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. É compreender os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. (LOURO, 1997, p.8).

Nesse sentido, Saffioti (2015) afirma que a construção ideológica do masculino e feminino reprime e discrimina quem não se enquadra em um desses polos, sendo por esse motivo objeto de violência, pois já que as identidades tanto de gênero como de sexo são construídas, elas não podem ser dadas e acabadas num determinado momento, só se pensa no masculino evocando o feminino. Partindo disso, ela busca, dentro das discussões de gênero, entender o conceito de patriarcado.

Para a autora, a sociedade patriarcal persiste em uma resistente banalização das diferenças, de modo que persevera a flexibilidade e indulgência da sociedade que, muitas vezes, inclusive, estimula a prática da masculinidade apoiada na dominação, com suporte na organização social de gênero. Entendemos que a influência do patriarcado e das desigualdades que as mulheres são vítimas pode ser superada.

De acordo com Kergoat (2009), as condições em que vivem homens e mulheres não são produtos de um destino biológico, mas, sobretudo, construções sociais.

Há uma divisão do trabalho histórica e socialmente construída de forma atrelada às relações sociais entre os sexos. Essa divisão se caracteriza historicamente pela atuação dos homens na esfera pública e produtiva e das mulheres na esfera privada e reprodutiva, separação essa que conferia aos homens a ocupação de cargos hierárquicos e socialmente superiores (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Ainda em conformidade com as autoras, em virtude das funções e atribuições sociais transferidas à mulher, como cuidado da casa, dos filhos, da cozinha, do marido, o espaço doméstico passou a ser um tanto corriqueiro e normal na vida delas. Além disso, compreende-se que essas atribuições foram produzidas historicamente ao longo do tempo na sociedade.

A divisão sexual do trabalho não é dada, ela evolui de acordo com a evolução da sociedade na qual se encontra inserida. (HIRATA, 2002).

Segundo Hirata (1995), marcam as atividades de trabalho, estereótipos que associam o sexo e o par masculinidade/virilidade e feminilidade. A virilidade é associada ao trabalho pesado, penoso, sujo, insalubre, algumas vezes perigoso; já a feminilidade é associada ao trabalho leve, fácil, limpo, que exige paciência e minúcia.

A falácia da “naturalidade” da distinção entre trabalho “leve” e “pesado” salta aos olhos ao constarmos a variação que sofre conforme o lugar (PAULILO, 1987, p.3).

Como está incumbido do trabalho “pesado”, o homem deixa de se ocupar de outras atividades. Mas a mulher que faz trabalho “leve” continua a cuidar da casa e dos filhos (PAULILO, 1987). Em outras palavras, o homem que realiza o trabalho fora de casa, quando volta pra casa, está cansado; a mulher que também trabalhou o dia todo “não se cansa”, é como se tivesse que ser forte o tempo todo para cumprir todas as tarefas.

Ainda em conformidade com Paulilo (1987), quando se fala de “trabalho leve”, não significa trabalho agradável, desnecessário ou pouco exigente em termos de tempo ou de esforço. Pode ser estafante, moroso, ou mesmo nocivo à saúde.

Por que se paga menos pela realização dessas tarefas? As mulheres recebem menos, porque a remuneração é reflexo do sexo de quem realiza o trabalho.

Para Hirata e Kergoat (2007), as relações sociais recorrentes entre o grupo dos homens e o das mulheres são consideradas “relações sociais de sexo”. Para as autoras, a divisão sexual do trabalho é fruto da divisão social estabelecida nas relações sociais entre os sexos, divisão essa modulada histórica e socialmente como instrumento da sobrevivência da relação social entre os sexos.

Kergoat (2009) atribui dois princípios organizadores da divisão sexual do trabalho: o princípio da separação, o qual determina a existência do trabalho masculino e o feminino e o princípio de hierarquização, o qual atribui que o trabalho masculino é de maior valor que o trabalho feminino. De acordo com ela, tais princípios derivam de um processo de legitimação ideológica, reduzindo as práticas sociais a papéis sociais diferenciados sexualmente.

Assim, o entendimento do modo que decorre a divisão social e sexual do trabalho percorre o conhecimento e a percepção das relações sociais, de poder e econômicas adaptadas pela cultura no decurso da história (SOUSA; GUEDES, 2016, p.3).

Para Hirata (2015), a divisão sexual do trabalho pode tomar quatro formas: a forma de um modelo tradicional (mulheres cuidadoras e homens provedores); a forma de um modelo de conciliação (as mulheres conciliam a vida profissional com a vida familiar); modelo de parceria (mulheres e homens compartilham tarefas domésticas e cuidados da família); e a forma de um modelo da delegação (mulheres delegam a outras mulheres suas atividades domésticas, o que ameniza a contradição e a tensão na vida do casal).

Isto posto, fazemos uma reflexão considerando a evolução histórica do direito das mulheres e a trajetória da mulher no mercado de trabalho. As mulheres que cuidam, para reproduzir a vida que reproduz o capital. A subordinação da mulher às tarefas e vida do lar, da mesma maneira, a incorporação no mercado de trabalho são condições que favorecem o modelo capitalista? Ou seja, até que ponto é uma liberdade ou necessidade de a mulher trabalhar?

(PEREIRA,2019).

De acordo com Hirata (2015), a divisão sexual do trabalho se organiza das identidades e alternativas. Nessa circunstância, é conectada pelas instituições, pelas políticas públicas ou até mesmo inexistência delas e, em ligação com elas, pelo modo representativo de asserção do feminino e do masculino que se determinam em outras extensões das relações de gênero.

E é importante destacar que “a divisão sexual do trabalho consome tempo, desigualmente de mulheres e homens”. Uma vez que essa dinâmica, em que as mulheres têm menor tempo, menos recursos (e, sistematicamente, mais tarefas domésticas cotidianas), reduz o acesso a *redes de contatos*, o que aumentaria as possibilidades de construção de uma carreira. (BIROLI, 2016, p. 25)

As mulheres que desejam atuar na universidade, muitas vezes, sofrem fortes pressões internas e sociais, julgamentos e comumente são descredibilizadas, pois tentam dificultar o trabalho e atuação dessas mulheres, somente por serem mulheres. Em função disso, há a necessidade de uma maior valorização e autonomia das mulheres, de forma que não intrometam na sua posição social (RIBEIRO e FERREIRA, 2016).

De acordo com Biroli (2016), a cidadania das mulheres é comprometida pela divisão sexual do trabalho que, em suas formas correntes, converge em obstáculos ao acesso, ocupações, participação. Ainda que isso se dê de forma assimétrica entre as mulheres, pelas razões já discutidas, pode ser tomada como um fator para a explicação de menor participação das mulheres.

A nossa história é uma história escrita no masculino, as mulheres sempre foram “escondidas” numa cultura que se impõe sobre elas, como se os papéis atribuídos a elas fossem naturais por serem mulheres.

Fundamentado em Biroli (2016), entendemos que é fundamental debater sobre a divisão sexual do trabalho, porque o trabalho e a divisão do trabalho entre os homens e as mulheres é o que está em jogo nas relações sociais de sexo ou nas relações de gênero. Em função disso tratar da divisão do trabalho, remete pôr como questão central as relações de poder entre os homens e as mulheres e, portanto, as relações de dominação, exploração, de opressão dos homens sobre as mulheres.

Visto que se compreende como um princípio de hierarquia cujas funções e o trabalho masculino em todo o tempo são mais reconhecidos do que as atividades realizadas por mulheres, pelo feminino, isso em outras palavras, os salários são superiores, maior reconhecimento e privilégios. (PAULILO,1987).

Como caracteriza Biroli (2016), as transições e as continuidades da divisão do trabalho

entre homens e mulheres ao longo da história mostram tanto o poder de permanência quanto de mutabilidade dos modelos de ocupação e tarefas dos homens e das mulheres. As relações sociais de sexo são práticas, dinâmicas e não são contínuas. Acontecem progressos e evoluções constantes, na mesma medida, também regressos, o que representa novas relações em antigas apreensões.

A permanência das desigualdades de gênero e as desvantagens das mulheres em relação aos homens não se estabelecem apenas numa perspectiva de gênero, é conectando vários códigos como gênero, raça, sexo, classe, idade, o que também reforça as mulheres serem tão excluídas e em desvantagens das relações e da vida profissional e hoje não dá mais para não tratar dessas questões, é imprescindível olhar nessa perspectiva da interseccionalidade. (ADRIAANSE; SCHOFIELD, 2013).

Portanto, atribuímos a importância dos debates sobre interseccionalidade, pois é possível observar que nem todas as mulheres vivenciam o “ser mulher” do mesmo modo; muitas encaram diversos tipos de opressão e nem todas se tornam sem forças, impotentes. A interseccionalidade é um conceito que atualmente já está presente em vários espaços discursivos, e, em 2002, a ONU reconheceu a relevância de aprofundar na questão da interseção de variados modos de discriminação, com uma resolução sobre os direitos humanos das mulheres (YUVAL-DAVIS, 2006).

Destaca-se pelo relato de Oliveira *et al.* (2015) cujo objetivo foi apoiar a compreensão das relações de trabalho e gênero a partir de atividades de pesquisa e extensão que foram realizados com três grupos e mulheres. Trouxeram para a discussão a invisibilidade do trabalho das mulheres e a desqualificação, isso pelo fato de estas serem “associadas” ao cuidado da casa, dos filhos, do marido o que reflete na tomada de decisão dessas mulheres quanto ao trabalho externo, e isso fica claro, pois todas demonstram preocupação maior e se sentem na obrigação desses afazeres, culpando-se caso façam escolhas de atividades se não as “do lar”. Analisar a divisão sexual do trabalho nos três casos trazidos pelos autores, sendo o grupo Olhos d’água: Produzindo e Preservando do Assentamento Santo Dias, coordenado pelo MST, no município de Guapé, mulheres negras do Conselho Municipal de Políticas de Igualdade Racial de Lavras e mulheres da Economia Solidária do município de Prado e ambos organizados por mulheres, serviu como aporte pra buscar romper com as desigualdades entre homens e mulheres. E foi possível visualizar que, mesmo nos espaços que já promoviam debates e lutas internas, novas relações entre os espaços e o princípio de que a mulher reproduz e os homens produzem ainda não foi rompido, e prevalece, e destaca-se a importância da construção de novas relações, promovendo autonomia, valorização e empoderamento das mulheres.

Desta forma, quando estamos falando de gênero, estamos falando de relação de poder, como construção social. E analisando a relação social de trabalho, é nítida a existência da divisão sexual do trabalho, dentro de um sistema cujo patriarcado se reproduz como poder, dominação (HIRATA;KERGOAT, 2007).

Ademais, conforme compreendemos que, uma vez que as mulheres se incluem e passam a fazer parte da força de trabalho, mas permanecem encontrando dificuldade em cessar com a razão que as coloca no espaço da casa, elas são sufocadas, coibidas e limitadas com a dupla trajetória de trabalho e isso são construções sociais.

Assim, as colocações de Ribeiro e Ferreira (2016) conduzem a uma percepção de que as relações de gênero não conseguem estar isoladas das análises das outras desigualdades, das outras relações que são formuladas e desenhadas cotidianamente. E essa desvantagem e desigualdade também vêm sendo reproduzidas no contexto universitário, por um cotidiano que impulsiona e fortalece esses papéis estabelecidos de homens e mulheres e que valoriza e qualifica o trabalho de homens e mulheres de um modo bem diferente.

Apesar de a deusa da agricultura ser Ceres<sup>11</sup>, uma deusa, a presença feminina nessa área era ínfima no passado, mas vem evoluindo com o aumento da participação feminina nos cursos.

Em conformidade com Almeida e Ferreira (2018), por se tratar de uma área majoritariamente masculinizada, as mulheres ainda hoje lidam com o machismo. São muitos os desafios impostos às mulheres que atuam no ramo e, embora sejam áreas amplas, as mulheres sofrem restrições bem como assédios, principalmente, quando o trabalho é no campo.

E, em consequência da redução de oportunidades, Fiúza *et al.* (2009) consideram que as mulheres encontram mais dificuldade de inserção no mercado do trabalho. A evolução na participação e aumento de mulheres nas ciências agrárias pode ter um peso da subdivisão da ciência que começou a atrair mais mulheres, acompanhado com um “novo desenho” da área, dando outro formato, aumentando a oportunidade de inclusão nessa esfera.

Os problemas precisam ter “nomes”, porque quando isso não acontece não os enxergamos e quando não os enxergamos não conseguimos buscar soluções para questões que não são bem delineadas e identificadas.

Mais do que valorização profissional na área, as mulheres podem contribuir para o desenvolvimento da universidade e da sociedade, como parte constituinte e sujeito ativo e participativo, seja na pesquisa, lecionando, ou no campo.

---

<sup>11</sup> Ceres, a deusa mais generosa dentre o panteão romano, rege a fertilidade, o amor maternal, a agricultura e a nutrição. Disponível em: [http://www.teiadethea.org/files/jornais/deusavivamaio2018\\_Ceres.pdf](http://www.teiadethea.org/files/jornais/deusavivamaio2018_Ceres.pdf).

Com os trabalhos das autoras, visualizamos que a esfera privada é “própria” das mulheres e o público como o espaço dos homens, dos iguais, da liberdade, dos direitos, a estereotipização do masculino e do feminino e a dualidade, sendo o homem sempre mais valorizado do que a mulher e como se os papéis fossem naturais, a cultura ensinou como ser mulher, que ela tem que cumprir determinadas funções, fazer determinadas atividades como cuidar da casa, dos filhos, do marido.

A universidade, a extensão universitária podem ajudar na construção de novas relações, com maior valorização e autonomia das mulheres, produzindo sujeito de transformação que impulsionem novas lutas na direção da igualdade.

## **2.2 Relação dialógica: saber acadêmico e saber popular**

Buscamos neste capítulo apresentar o diálogo como enfoque interdisciplinar, que atravessa a proposta de diferentes conexões teóricas e diferentes saberes.

É importante repensar os modelos de desenvolvimento e as concepções práticas de extensão como uma forma de resistência tanto dos saberes como de resistência ao poder exercido, e é também uma resistência aos saberes que são impostos.

Tanto Santos (2005) como Freire (1983) discutem o papel da universidade na sociedade e a relação estabelecida entre o conhecimento científico e as demais formas de conhecimento existentes na sociedade.

Santos (2005) identifica crises na universidade pública e reconhece os processos de desinvestimento na mesma por parte do Estado. Aponta ainda a mercantilização da educação, decorrente de transformações na sociedade oriundas do processo de globalização da economia. Ressalta que as transformações nos processos de conhecimento e na contextualização social do conhecimento também afetaram a universidade.

Ainda em conformidade com o que o autor traz em seus estudos, sobre a crise que as universidades vêm enfrentando no Brasil e no mundo, a Universidade passa por três tipos de crises (crises tríplexes) que ele denomina de: hegemonia, de legitimidade e institucional. Essas crises são decorrentes de quando há conflito nas funções que a universidade tem que executar perante a sociedade. A crise de hegemonia é a que mais afeta a universidade, pois atinge o conhecimento que essa produz e exterioriza e é um período que o conhecimento é voltado para atender as necessidades do mercado. A crise de legitimidade é consequência da crise de hegemonia e é respaldada na democratização do conhecimento das universidades, uma vez que se questiona para que e para quem o conhecimento da universidade é produzido. Já a crise institucional fundamenta-se na ausência de autonomia da universidade bem como quanto as

estruturas organizacionais e a identidade da universidade. O autor ainda destaca algumas atividades a serem realizadas pela universidade para resgatar a sua legitimidade: o acesso à universidade, a extensão universitária, a pesquisa-ação, a ecologia de saberes e a relação da universidade com a escola básica pública.

O autor defende a tese de que o enfrentamento de tais crises é possível e que passa pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão e pelo papel social da universidade:

A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo específico da universidade na definição e solução coletivas dos problemas sociais, nacionais e globais (SANTOS, 2005,p.62).

Santos (2005) aborda a ecologia dos saberes, em que a universidade contribuindo com seus conhecimentos científicos, humanísticos passa a fazer também o reconhecimento dos saberes populares, dos diferentes grupos que interagem pra construir um novo conhecimento. Converte então a universidade pública num espaço de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes. É com esse contexto que a evolução da extensão universitária foi sendo colocada na Política Nacional de extensão universitária e nas universidades paulatinamente.

A ecologia de saberes é um conjunto de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer neste diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização tanto do conhecimento científico como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes (SANTOS, 2005,p.77-78).

Observa-se no conceito que indica Freire (1983) e Santos (2005) que se tem uma outra forma de ver a extensão universitária, quando a extensão é realizada COM a sociedade e não PARA a sociedade, quando o ensino, a produção de conhecimento acontecem de modo mais libertador, juntamente com a sociedade.

Ao mesmo tempo em que representa avanços, com a possibilidade de uma maior abertura à interdisciplinaridade, por meio do diálogo e metodologias participativas, a fim de trabalhar com uma formação profissional mais crítica, hábil e comprometida, a extensão enfrenta grandes desafios em se posicionar diante de problemáticas contemporâneas.

Como por exemplo as desigualdades, exclusões sociais e expansão de novas tecnologias de comunicação e informação, além da delimitação do termo “extensão” ao ato de “transmissão simples e pura do saber”, o que reforça a necessidade de discutir sobre do que realmente se trata, e, entendemos por extensão universitária, e do combate à ideia de que se trata de uma complementação secundária ao ensino e pesquisa.

Refletir os modelos de desenvolvimento e as concepções práticas de extensão como uma forma de resistência, tanto dos saberes como de resistência ao poder exercido, é fundamental e, é também uma resistência aos saberes que são impostos. Portanto, a necessidade de descolonizar esse saber instituído nas universidades, que é o saber científico.

Esse outro modo de fazer ciência, considera o outro, já que todos os homens e mulheres são capazes de produzir conhecimento e todo conhecimento tem sua razão de ser. Busca compreender o porquê das desigualdades e romper com o superar o tecnicismo que corrobora com a desigualdade, pois trata como sendo iguais os sujeitos que não são. Em outras palavras, não conseguir olhar para fora e perceber que ali tem o outro, de modo que não se pode tornar natural aquilo que não é.

É preciso reforçar o papel dos mediadores na contribuição para a construção do sujeito na extensão. Por meio da mediação em prol de um diagnóstico claro e profundo sobre determinado grupo ou meio social que articula um universo de visões e ideias diferentes, constrói-se um processo de extensão baseado na comunicação e ação libertadora, alcançando aquilo que é denominado por Freire (1983) como o verdadeiro conhecimento.

Durante o processo de formação do profissional, seu papel perante a sociedade é de sua ação transformadora na atuação prática diante dos desafios multidisciplinares e complexos e suas relações coletivas e individuais.

Para entender o papel profissional de um indivíduo, é necessário um olhar sobre o todo, considerar o contexto e todos aqueles que fazem parte e contribuem com a concepção e formação de um espaço, grupo ou situação, o que também é abordado no ensino da extensão como meio de comunicação, aproximação e promoção de horizontalidades nas relações e processos de diálogos.

Callou *et al.* (2008) fazem uma análise do Estado da arte do ensino da extensão no Brasil pela necessidade de repensar modelos de desenvolvimento e práticas de extensão, com o objetivo de ajudar a pensar sobre como era a formação dos profissionais de ciências agrárias naquele momento, tendo como base teórica Freire para vislumbrar uma formação extensionista nova. A pesquisa nacional apontada foi realizada por meio de um levantamento das tendências do mundo acadêmico referentes à extensão rural, a partir das preocupações relacionadas às

bases: analisar por região no Brasil os temas que são considerados no ensino de Extensão Rural, bem como a interdisciplinaridade na Extensão Rural, a relação entre os cursos em Extensão Rural tanto de Graduação quanto de Pós-Graduação e a incorporação pelas disciplinas de Extensão Rural das políticas de Assistência Técnica e Extensão Rural.

Para tal, os autores elaboraram questionários para os coordenadores de cursos de graduação e pós-graduação e para os professores, distribuídos nas regiões do país. Os questionários foram divididos em dois blocos, onde buscavam obter informações sobre as metodologias utilizadas pelos professores e outro para identificar a relação da disciplina de Extensão Rural com o projeto político pedagógico dos cursos; outro aspecto que se buscou identificar foram as linhas de pesquisa da Pós-Graduação.

Uma análise feita pelos autores é que temas com maiores índices de escolha para se trabalhar, seja na pesquisa ou extensão, persistem na mesma orientação de temática nacional (agricultura familiar, desenvolvimento local, agroecologia), o que quer dizer que os incentivos para temas que são substanciais apresentam índices poucos expressivos (gênero, etnia). É fundamental refletir nos efeitos e resultados que essas lacunas deixadas pela falta de incentivo em algumas temáticas que também são essenciais para a Extensão Rural acarretam, e, se não cuidarmos, vamos continuar formando profissionais para trabalhar somente para o mercado.

Uma reflexão marcante que nos é despertada vem da obra “Extensão ou Comunicação” do professor Paulo Freire, figurando a literatura mais sugerida e, sendo ele um crítico da extensão tradicional, um problematizador que busca inclusão social das populações marginalizadas, valorização do saber. Como pode ainda ser tão grande o desestímulo por discussões acadêmicas que trazem essas temáticas e mais, a desarticulação entre a pesquisa, o ensino e a extensão?

Nesse sentido, Callou *et al.* (2008) sinalizam que o estado da arte no ensino da extensão deve ser pautado no seu papel de agente de transformação em função social considerando não só as particularidades, mas a comunidade como um todo, ademais, que é notória a desarticulação entre o ensino, pesquisa e extensão nas universidades brasileiras, ainda que algumas delas já promovam debates de extensão como processo essencial para um projeto de universidade.

As ações que buscam uma aproximação do profissional, professor e estudante da área com a população ou grupos envolvidos a fim da promoção de melhorias e enfrentamento de problemas por meio de diagnósticos, diálogos e parcerias, podem ser denominadas como atividades de extensão e também como pontos importantes a serem discutidos na contemporaneidade, inclusive com a própria população e não só no meio acadêmico.

É possível voltar aos pontos colocados em pauta na pesquisa de Ângelo Callou e colaboradores (2008) sobre o perfil profissional que devemos formar para a promoção de um desenvolvimento mais humano e ambientalmente mais sustentável e sobre como podemos promover e estimular uma atuação mais crítica e criativa no processo de mudança da sociedade.

Constando, segundo os autores, que o processo de mudança está também e, principalmente, sustentado na amplitude das discussões e problematizações ao se considerar um contexto como um todo juntamente com suas implicações culturais e históricas, e não como parte singular ou individualizada, objetivada, e com um olhar apenas científico e não emancipador, independente da área de atuação profissional ou acadêmica.

Rubem Alves (2002) também discute sobre como se dá o processo de desenvolvimento, elucidando a correlação entre o conhecimento científico e a sabedoria na educação, palavra essa, segundo ele, tão machucada. Por isso sua crítica à educação, ao modelo de ensinar e aos que ensinam, propondo métodos de diálogos, salientando a importância de aprender pelo prazer e pelo saber, e não só uma aprendizagem científica, mas produzir outra ciência.

Rubem Alves, de forma poética e sensibilizadora, traz em suas parábolas no livro “Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação”, de 2002, uma abordagem sobre a educação libertadora e, de certa forma, pode-se dizer que traz também “o estado da arte” e suas implicações no modo pessoal e singular de se enxergar o mundo, reforçando o que foi colocado no parágrafo anterior, ao tratar de temas subjetivos – os gostos, sensações, o prazer – no processo educativo e na formação do conhecimento individual e coletivo. O autor coloca a educação como uma arte e a/o educador/a como artista, tratando de forma lúdica abordagens sobre o conhecimento científico, o conhecimento comum e as limitações implícitas ao saber.

Em suas dedicatórias iniciais voltadas às/aos mestres (p.29-33), o autor apresenta metaforicamente o papel das/os educadoras/es no ensino e na prática de formação do conhecimento. Segundo Alves (2002), embora a/o educador/a seja formada/o por teorias científicas sobre educação, e a educação também seja uma ciência, não é ela e nem o conhecimento a seu respeito que faz a/o professor e realmente refletem no processo de aprendizado pedagógico.

O modo de ver o mundo, histórico e as singularidades de desenvolver a partir desses pontos, maneiras também singulares, criativas e abertas a mudanças para o processo educacional, são pontos fundamentais que fazem das/o educadora artistas e, conseqüentemente, aquelas/es que realmente educam.

Ao propor questionamentos sobre o que é científico e sobre o saber comum, o autor apresenta a limitação do saber ao conhecimento científico, ou seja, tudo aquilo que pode ser

questionado e comprovado por meio de hipóteses, soluções técnicas ou análises teóricas e, acima de tudo, baseado na realidade, prezando pela padronização e por métodos quantitativos, ao mesmo tempo em que calam tudo aquilo que a “ciência não pode dizer”, com finalidades e experiências qualitativas, movidas pelas emoções, sensações, pelo desejo do prazer de forma subjetiva, que não podem ser medidas ou passadas por meio de palavras e números, e nem por isso deixam de ser reais e essenciais na formação do conhecimento, uma vez que, conforme Alves (2002), “o que comove os homens e os faz agir é sempre qualitativo. Inclusive a ciência”.

Tais escolhas e abordagens, notoriamente, vão muito além dos saberes técnicos e teóricos abordados ao longo do curso. A promoção de ações transformadoras na vida e realidade das pessoas envolvidas e também nos espaços trabalhados reforça a importância do caráter qualitativo, da capacidade de adaptação e do estado da arte na concepção de extensão e comunicação entre universidade e sociedade, entre o científico e o saber comum.

De forma complementar aos autores citados acima, Coelho (2014) reflete na internalização desses valores na alma dos docentes que altera o sentido das relações sociais universitárias e pode fazer do ensino, uma atividade enfadonha de menor valor, é uma crítica à preocupação contemporânea em se escrever e publicar com olhares extremamente tecnicistas e quantitativos, deixando de lado o olhar pelo que acontece em sala de aula e demais espaços de formação das estudantes, tanto em nível médio, técnico e superior, uma vez que a busca por números, metas e avaliações é fria.

A reflexão sobre as relações entre pesquisa e extensão no ensino universitário parte da convicção de que o estabelecimento de processos mais discursivos no meio educacional é importante no ensino e também nas atividades relacionadas à extensão universitária.

Baseado no que Coelho (2014) evidenciou, a atenuação do conceito de cultura, dos valores, dos comportamentos, do modo de ver o mundo reflete o desprestígio do conhecimento cotidiano e a valorização do conhecimento científico, já que este último assume verdades irrefutáveis que não propiciam aberturas para possibilidades distintas, como se fossem superiores às relações que se constroem. Por isso, a necessidade de outra forma de fazer ciência.

Esse outro modo de fazer ciência que a autora apresenta, considera o outro, já que todos os homens e mulheres são capazes de produzir conhecimento e todo conhecimento tem sua razão de ser. Busca compreender o porquê das desigualdades e romper e superar o tecnicismo que corrobora com a desigualdade, pois trata como sendo iguais os sujeitos que não são. Em outras palavras, não conseguir olhar para fora e perceber que ali tem o outro, de modo que não posso tornar natural aquilo que não é.

### 2.3 Extensão universitária

A princípio, propõe-se retomar o contexto histórico da extensão universitária e fazer uma breve reflexão, posto que é fundamental estudar sua formulação e definição, bem como as diretrizes. A fim de examinar de forma crítica, as dificuldades e desafios que a universidade enfrenta quando se empenha em pôr em prática a extensão em um contexto social, político, e que, se tratando do ensino e da pesquisa, não recebe a mesma responsabilidade e compromisso.

De acordo com Botomé (1996), desde a gênese, a extensão universitária parece ser uma “compensação” pelo ensino alienado e pela pesquisa descomprometida com a realidade social.

No meio acadêmico, a extensão ainda se encontra “separada” do ensino e da pesquisa. Todavia, compreendemos que ela é como um direcionamento que se serve do ensino e da pesquisa e transpõe suas ideias e conteúdos para um âmbito de extensão, isso quer dizer, fomentar o diálogo do ensino e da pesquisa com a comunidade. Apresenta-se no quadro a seguir um breve histórico de como a extensão passou a surgir, a ser formalizada mundialmente:

Quadro 1- Contexto Mundial da Extensão Universitária.

Período	Característica
Período Pré-Extensionista <sup>12</sup>	Universidades Medievais, com dominância do assistencialismo religioso.
Período Extensionista	No século XIX, surge a extensão na Inglaterra (em Cambridge) impulsionada pela prestação de serviços.
Período Extensionista	Ainda no século XIX, destacam-se os movimentos de Universidades Populares Europeias, que apesar do caráter social mantinham a no nível de prestação de serviços.
Período Extensionista	Modelo de extensão desenvolvido em 1860 nos Estados Unidos, com destaque para comunidades rurais, caracterizando-se pela prestação de serviço e assistencialismo.
Período Extensionista	Movimento estudantil de Córdoba, ocorrido na Argentina em 1918.
Período Extensionista	Na América Latina, ações libertadoras que viriam influenciar as faces e as fases da extensão, com uma perspectiva de extensão dialógica.

Fonte: Adaptado de (Oliveira e Goulart, 2015).

<sup>12</sup> Segundo Oliveira (2015) referente ao contexto mundial da Extensão Universitária, utilizamos o termo “Período Pré-Extensionista” e “Período Extensionista” para representar um período anterior ao surgimento oficial da extensão e o desenvolvimento de suas fases/faces após este surgimento.

O conceito de extensão universitária, desde o seu surgimento no século XIX na Inglaterra, até a sua atual concepção estabelecida no Plano e Política Nacional de Extensão do Brasil, sofreu alterações.

Na segunda metade do século XIX, foi na Inglaterra que começou a manifestar a extensão universitária e acredita-se que Cambridge tenha sido a primeira universidade a criar cursos de extensão como programa. Assim também em Oxford, todavia com atividades com cunho social. Pessoas discriminadas (como as mulheres) começaram a ser aceitas na universidade mesmo os cursos sendo masculinos.

Nos Estados Unidos, por volta de 1860, inicia-se um outro modo de extensão universitária, uma vez que cada cenário, sociedade, cada universidade demanda a extensão integrada ao seu contexto.

Destacava-se a extensão rural, ou ações comunitárias em certas comunidades vulneráveis, e que exercia então a prestação de serviço<sup>13</sup> “levando” os conhecimentos técnicos da universidade para a unidade rural, especialmente com o intuito de que as práticas que realizavam nesses lugares fossem melhoradas.

Já na América Latina, um acontecimento de grande relevância evidenciou a evolução da extensão universitária. Em Córdoba<sup>14</sup> realizou-se uma transformação significativa, um movimento reformista da universidade, que reivindicava por uma universidade desenhada e constituída como “atualmente” autônoma e com estrutura democrática.

No Brasil também, nas primeiras universidades, a extensão universitária foi introduzida por cursos ofertados à sociedade, conforme Batista e Kerbauy (2018), seguindo os moldes das Universidades na Inglaterra, eram oferecidos cursos populares, direcionados ao público externo, sobre os mais variados assuntos, mas era necessário um conhecimento prévio, conhecimento filosófico, artístico, literário e científico, junto à extensão rural que assistia um fragmento da comunidade rural. E mesmo tendo seu início na Inglaterra, o Brasil foi fortemente influenciado pelas questões rurais do modelo extensionista dos Estados Unidos.

O quadro a seguir sintetiza o contexto de desenvolvimento nacional da extensão universitária:

---

<sup>13</sup> Essa concepção desenvolveu-se principalmente, em um estágio do sistema educacional no qual os modelos pedagógicos disponíveis eram insatisfatórios porque o “ensino” formal parecia afastar estudantes da realidade dos problemas sociais, alienando-os.

<sup>14</sup> Segundo Gurgel (1986), no documento de Córdoba 1918, a extensão universitária é vista como fortalecedora da Universidade, pela projeção da cultura universitária ao povo e pela maior preocupação com os problemas nacionais.

Quadro 2- Contexto nacional da extensão universitária.

Período	Característica
1911	Surge a extensão brasileira pautada nos modelos europeus e norte-americanos. Com um teor político da extensão com as atividades voltadas para prestação de serviços na área rural.
1931	Com o Decreto 19.851 <sup>15</sup> de 11 de abril, de 1931 referência a extensão legalmente nas universidades brasileiras, por meio da prestação de serviços.
1968	Promulgada a Lei nº 5.540/68 – Lei Básica da Reforma Universitária, reforçando a prestação de serviços.
Décadas de 70-80	Instalada a ditadura militar, que inibiu os movimentos sociais/estudantis e o governo propõe a criação do Projeto Rondon, com viés assistencialista.
Décadas de 70-80	Destaca-se também nesse período as contribuições de Freire, a criação da (CODAE) <sup>16</sup> em 1975, e um início da extensão dialógica.
Final de 80	Declínio da ditadura militar e retomada dos movimentos sociais. Modificação da concepção de universidade e questionamento do viés assistencialista. Caminhando para a extensão dialógica.
1987	Criação do Fórum de Pró-reitores de Extensão (FORPROEX) que em 1988 aprova o Plano Nacional de Extensão que define o conceito de extensão e suas diretrizes, assumindo uma nova fase de extensão dialógica.

Fonte: Adaptado de (Oliveira e Goulart, 2015).

Foi inserida desde cedo na legislação a importância da extensão universitária e na própria caracterização e contextualização do fazer da universidade. Tem-se decretos mais antigos, como o Decreto 19.851<sup>17</sup>, sobre o Ensino Superior no Brasil, onde já dispunha: “difusão de conhecimento úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais”, como um dos pilares que sustentava então o fazer acadêmico. Com a citação da extensão nesse decreto

<sup>15</sup> Desde a menção da extensão nesse decreto, já trazia a ideia da relação com a sociedade: “as universidades devem vincular-se intimamente com a sociedade e contribuir, na esfera de sua ação para o aperfeiçoamento do meio” (título XIII).

<sup>16</sup> A ideia trazida nesse documento é a de um processo de comunicação entre Universidade e sociedade, que utilizou expressões refletindo as críticas de Freire mas que na prática não eram realizadas.

<sup>17</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19851.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm).

de 1930, já mostrava a ideia da relação com a sociedade: “as universidades devem vincular-se intimamente com a sociedade e contribuir, na esfera de sua ação, para o aperfeiçoamento do meio” (título XIII).

O que a Lei 5.540/68 instituiu como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é reforçado pela Constituição Federal de 1988 que aplicou o princípio da autonomia universitária em seu artigo 207: “*Art. 207 - As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*”. O conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, mas o que acontece é que nem sempre a universidade e os “intelectuais” estabelecem vínculos apropriados de comunicação com a população “não universitária”. (FREIRE, 1983,p.22).

Por meio do debate da Lei de diretrizes e Bases da Educação<sup>18</sup>, discutiu-se sobre uma reforma universitária e, no final de 1968, intensificaram-se os movimentos sociais e estudantis.

De acordo com Botomé (1996), no início dos anos 60, a extensão já era concebida não só como redentora social, mas também como capaz de redimir a pesquisa e o ensino universitários do descompromisso e da alienação.

Quando em 1964, o golpe militar altera o quadro de atuação dos movimentos sociais e os debates. E nessa mesma década a criação do Projeto Rondon<sup>19</sup>, com viés assistencialista.

O Projeto Rondon é um projeto que pode ser trazido como exemplificação. Este é um projeto no Brasil que ocorreu num período político agitado, na época da ditadura militar. E esse projeto tinha um caráter intervencionista e, de certa forma, assistencialista, com o objetivo de “levar” o conhecimento para populações isoladas, indígenas, todavia fazendo seu próprio diagnóstico e não partindo do princípio do que essas comunidades necessitavam, não tendo diálogo com essas comunidades e isso preconiza a visão de extensão. Muitas vezes, por exemplo, queriam *levar* projetos agrícolas para expandir a capacidade de produzir dos grupos indígenas, só que esses grupos têm hábitos alimentares diferentes, não os mesmos nosso, uma ideia de produção de alimento totalmente distinta, o que fez com que muitas vezes o retorno fosse negativo.

---

<sup>18</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)..

<sup>19</sup> O Projeto Rondon, sob coordenação do Ministério da Defesa, é conduzido em estreita parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, o Ministério da Saúde, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Integração Nacional, o Ministério do Esporte e a Secretaria de Governo da Presidência da República. Disponível em: <https://projektorondon.defesa.gov.br/portal/>.

O projeto Rondon é um projeto que tem por objetivo juntar esforços com as lideranças comunitárias e com a população a fim de contribuir com desenvolvimento local sustentável na construção e promoção da cidadania e assim promover ações que tragam benefícios permanentes para as comunidades e amplie o bem estar da população, a transformação social<sup>20</sup>. Ruth Cardoso (2005), de forma pertinente, destaca contradições inerentes ao Projeto, não plenamente superadas em sua nova roupagem e organização. De acordo com a autora, o Projeto Rondon foi “uma das marcas registradas da ditadura militar”, desenvolvido sem o apoio das universidades e dirigido por militares, atuando como estratégia para “afastar as estudantes das manifestações de oposição (...)” (CARDOSO, 2005, p.2). Vale ressaltar o “refundar” do Rondon, o repensar desse projeto a partir de uma reivindicação da União Nacional dos Estudantes e que já passou por modificações e, embora ainda existam muitos limites, a nova versão já avançou em relação a evadir-se da ideia da assistência e do assistencialismo no campo.

Pela extensão, busca-se estabelecer uma relação dialógica entre o saber acadêmico e o saber popular. Retornando, em 1968, ainda não se falava do que hoje denominamos de tripé da universidade, o problema de pesquisa e do ensino serem estendidos para a comunidade, redimir o ensino e a pesquisa, já que a extensão era o meio de se chegar na comunidade apresentando os resultados do ensino e da pesquisa. Freire corrobora com sua crítica de que a “extensão”, não apenas como uma atividade para “estender” o que faz, como se isso, “per se”, fosse de interesse dessa sociedade, mas como comunicação. O autor provoca a reflexão para uma extensão a partir do diálogo, com a coparticipação do sujeito no ato de pensar e a comunicação é posta então como uma relação que envolve reciprocidade, diálogo e busca dos significados.

A Criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão Universitária das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX (1987), que passou de uma forma sistematizada a estudar a extensão universitária, seus conceitos, possibilitando tornar a universidade mais articulada em sua ação e em sua política, criando a edição da Política Nacional de Extensão Universitária, pelo Forproex.

De acordo com Freire (1987), dentro da universidade, que é concebida como uma instituição geradora de conhecimento, a presença curiosa do sujeito em face do mundo, demanda a busca constante para a obtenção da verdadeira ação transformadora sobre a realidade.

O Forproex tem a responsabilidade de estimular, decidir e participar do conjunto de orientações da extensão universitária, desde a concepção teórica até assuntos administrativos.

---

<sup>20</sup> Disponível em: <http://proec.ufla.br/programas-e-projetos/projeto-rondon>.

No Brasil, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEXT), após debates amplos, define a extensão como um processo educativo indissociável do ensino e da pesquisa, que encontra na comunidade a oportunidade da troca de saberes e da práxis de um conhecimento acadêmico para uma formação cidadã (FORPROEXT, 2012), chamando a atenção para que:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEXT, 2012).

Examinando a definição de extensão trazida em concordância com Botomé (1996), a extensão não articula pesquisa e ensino, uma vez que ela não é um sujeito ou um agente, é a pesquisa e o ensino que precisam ter certas características para que essa articulação seja produzida ou aconteça pela conduta de estudantes perante situações com que se defronta (sua “realidade”) (p.84).

Completando a primeira afirmação, atribui-se um poder mágico à extensão ao dizer que ela promove a interação transformadora entre Universidade e setores da sociedade.

O que pode fazer com que a relação entre Universidade e sociedade seja transformadora são vários componentes : a) a atuação do aluno na sociedade pode ser de um tipo ou de outro conforme as características do ensino que recebeu (ou a que foi submetido) na Universidade, b) a relevância, a pertinência e a qualidade das pesquisas podem fazer com que seus resultados, quando utilizados pelas pessoas, alterem algumas das condições da sociedade, c) a pesquisa pode ter origem em questões relacionadas a problemas sociais existentes no contexto onde a Universidade está inserida (e, para que isso aconteça, é necessário haver algum tipo e grau de administração dos processos de pesquisar, d) a existência , em graus vários de determinadas características na formação dos pesquisadores (até de concepção sobre o que é pesquisa científica), o que depende das características do ensino de pós graduação (BOTOMÉ,1996,p.85).

Ainda em conformidade com o autor, “foram os defeitos do ensino e da pesquisa que levaram a criação de uma outra categoria de ações para salvar as duas primeiras ou compensar suas deficiências” (p.96).

Na Política Nacional de Extensão Universitária de 2012, documento com as ações extensionistas no país, acentua-se uma relevância das atividades extensionistas no âmbito acadêmico e para formação dos discentes:

As atividades de Extensão Universitária constituem aportes decisivos à formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensejam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam. Esses resultados permitem o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que abrem espaços para reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade Pública Brasileira (FORPROEXT,2012).

A extensão é uma atividade realizada pela universidade, que é capaz de colaborar com as transformações na formação dos discentes, uma vez que também pode melhorar o desenvolvimento das estudantes tanto como profissionais como cidadãos e cidadãs. Pela extensão, oportuniza-se o contato e a troca de saberes com pessoas de áreas e cursos diferentes, tal qual com a comunidade. Assim, além do conhecimento e da aprendizagem com as práticas vinculadas com a pesquisa, cooperar para a formação acadêmica, profissional e cidadã das estudantes.

Diretrizes para prática extensionista foram estabelecidas na Política Nacional de Extensão Universitária, entre elas, a interdisciplinaridade, com o objetivo de superação da dicotomia entre a visão holística e especializada considerando a complexidade dos grupos sociais e comunidades com os quais as ações são desenvolvidas (FORPROEXT, 2012). Na Constituição Federal Brasileira legisla-se, ainda, que as universidades têm autonomia sobre as suas práticas acadêmicas, respeitando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

Dentre as diretrizes definidas, a interação dialógica busca diálogo entre os indivíduos, é a troca com o outro; a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade é o interagir na sociedade em problemas específicos; o impacto para formação do estudante, na universidade está relacionado ao pensar numa extensão que contribui com a formação do estudante para que ela seja mais completa; e por último, também incorporado nesse conceito, a diretriz do impacto e transformação social, em que as ações da universidade precisam “ter” um impacto e colaborar para a transformação social. E, acredita-se que, com a escuta e interação do que é produzido na universidade com a sociedade, essa modificação comece acontecer.

As diretrizes foram divididas em cinco eixos. Interação Dialógica; Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade; Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão; Impacto na Formação do Estudante; e Impacto e Transformação Social (FORPROEX, 2012).

A diretriz Interação Dialógica orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o

pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo (FORPROEX, 2012, p. 30).

**Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade:** É um truísmo dizer que a realidade social é complexa, mas talvez não o seja argumentar que qualquer intervenção ou ação destinada a alterá-la deve levar em conta essa complexidade sob pena de se tornar estéril ou ineficiente. Por muitas décadas, as tecnologias de intervenção social têm oscilado entre visões holísticas, destinadas a apreender a complexidade do todo, mas condenadas a ser generalistas, e visões especializadas, destinadas a tratar especificidades, mas caracterizadas pelo parcelamento do todo. A diretriz de Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade para as ações extensionistas busca superar essa dicotomia, combinando especialização e consideração da complexidade inerente às comunidades, setores e grupos sociais, com os quais se desenvolvem as ações de Extensão, ou aos próprios objetivos e objetos dessas ações (FORPROEX, 2012, p. 31).

**A diretriz Indissociabilidade Ensino - Pesquisa - Extensão** reafirma a Extensão Universitária como processo acadêmico. Nessa perspectiva, o suposto é que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa) (FORPROEX, 2012, p. 32).

**Impacto na Formação do Estudante** As atividades de Extensão Universitária constituem aportes decisivos à formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensejam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam. Esses resultados permitem o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que abrem espaços para reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade Pública brasileira (FORPROEX, 2012, p. 34).

**Impacto e Transformação Social** A diretriz Impacto e Transformação Social reafirma a Extensão Universitária como o mecanismo por meio do qual se estabelece a inter-relação da Universidade com os outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social e regional, assim como para o aprimoramento das políticas públicas (FORPROEX, 2012, p. 35).

Questionamentos acerca da realidade presente, a atuação profissional e pessoal de acordo com os princípios de justiça e a responsabilidade social são aprendizados que se espera que a academia promova. Ao repensar o compromisso social da universidade, na inserção de ações de promoção e garantia dos valores democráticos e desenvolvimento social, a extensão se apresenta, articulada com ensino e pesquisa, como uma possibilidade prática para articular a universidade, com as demandas sociais e promover uma formação cidadã aos discentes (FORPROEX, 2001).

É importante refletirmos sobre os limites operacionais do Fórum, que orienta ações, mas

as universidades têm autonomia para decisão. A Pró-Reitoria de extensão da Ufla não acompanhava os debates periódicos do Fórum. Então, pensamos sobre a questão: Quais são os resultados dessa prática para o sistema universitário e para a sociedade?

Muitas vezes, tratando-se das ações ditas extensionistas no âmbito nacional, foram tecidas críticas pela sua concepção de cunho assistencialista, o que não quer dizer que a prestação de serviço não possa ser parte do processo de extensão. E, mais uma vez, reforçamos a ideia de Freire (1987) de uma extensão dialógica como comunicação, sem posse absoluta do conhecimento, uma vez que conhecimento se refere a tudo que se estabelece nas relações (homem-homem e homem-mundo) potencializando as trocas, diálogos e a criticidade.

Corroboramos com tais pensamentos o que diz Botomé (1996), que a extensão não deve manter um papel assistencialista, paternalista ou alienante. Todavia, ainda de acordo com o autor, muitas universidades preferem manter as aparências mesmo que seja perdida a essência. E usam discursos refinados para justificar práticas incompetentes (p.97).

Com base nas faces da extensão universitária apresentada por Oliveira e Goulart (2015), resumimos que a extensão, ao longo dos seus conceitos, foi marcada na primeira fase pelos cursos, na segunda fase pela extensão rural e ações comunitárias, a terceira que agrega essas anteriores com a prestação de serviços à comunidade e a quarta fase com as ações juntamente a sociedade, de caráter dialógico e transformador.

Segundo Botomé (1996), as reflexões e conceitos relacionados à extensão universitária mantêm marcas das vertentes trazidas anteriormente. E criar um tipo de atividade (extensão universitária) para fazer o que outros (pesquisa e o ensino) deveriam fazer é um equívoco (BOTOMÉ,1996, p.137).

Santos (2005) deixa subentendido que extensão universitária não deveria existir. Pois o papel da extensão nessa “alçunha do tripé<sup>21</sup>” que se fala da universidade é muito mais como uma articuladora entre a universidade e a sociedade tendo por base as duas pontas do tripé: o ensino e a pesquisa, e não tendo uma existência própria, a não ser como articuladora dessas ações e da sociedade. Seu papel deveria ser muito mais uma filosofia sobre o que fazer e como trabalhar os conceitos acadêmicos junto à sociedade do que algo que tem um propósito, próprio em si.

“É na conta da educação que muitos querem pendurar a dívida social, como se coubesse

---

<sup>21</sup> A alçunha do tripé, são as três bases do que define a universidade, termo usado por Botomé (1996, p.36).

ao sistema educacional substituir ações de outras instituições” (ROCHA,1989, p.24 apud BOTOMÉ,1996, p.92).

Por isso, reforçamos a importância de um sistema público brasileiro de educação em que a estrutura das universidades não seja conservadora, tradicionais, ou o que Freire chama de “educação bancária” com um saber fechado, mas, a partir das trocas de conhecimento, do diálogo, propor a comunicação entre universidade-sociedade, garantindo autonomia dos sujeitos, de forma que a extensão se faça junto à comunidade e não apenas seja aplicada na comunidade. Extensão é tecer junto...

## **2.4 Repensando a extensão**

No presente capítulo, temos por objetivo refletir e discutir a extensão, debatendo as relações que se estabelecem, com uma crítica ao modelo de dominação, onde uma das partes detêm todo o conhecimento e o outro é uma “caixa vazia” onde é possível depositar as informações.

Iniciamos com as críticas que Freire (1983) em sua obra “Extensão ou Comunicação” fez ao ato de “levar”, “transferir” conhecimento não se atentando às particularidades e saberes a quem estava sendo “levado”. Segundo o autor, isso seria negar o outro como ser de transformação do mundo, incapaz de mudar sua própria realidade.

Em sua obra “Extensão ou Comunicação”, o autor estabelece uma comparação entre a relação do agrônomo com o camponês no aumento da produtividade na agricultura e o professor com aluno na sala de aula. Sendo marcado pela preocupação entre criar diálogos, que exige tempo, e a necessidade de expandir a capacidade de produzir da agricultura. Segundo Freire, essa é uma objeção comum dos técnicos às propostas dialógicas: “seus resultados são lentos, duvidosos, demorados. Sua lentidão, apesar dos resultados que pudesse produzir não se concilia com a premência do país no que diz respeito ao estímulo à produtividade” (FREIRE 1988, p. 45).

Apresenta-se como ideia central uma análise que é feita da extensão e uma crítica à invasão cultural. Freire (1983), traz uma crítica à extensão, mas aquela extensão que não considerava o outro, “extensão invasão cultural (através do conteúdo levado que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe a daqueles que passivamente recebem)” (p.22).

Entende-se que o conhecimento está correlacionado com o despertar a curiosidade no sujeito, de modo a transformar a realidade. Extensão não é posse absoluta do conhecimento, sem que haja troca em formato hierárquico.

A respeito da educação, do conhecimento e uma análise semântica do termo e expressão

extensão muito utilizados nesses contextos - escolares, universitários, em políticas públicas e ações, participativas, entre outros -, apresentando seus significados e campos associativos a fim de pontuar algumas análises críticas ao desenvolver uma narrativa sobre o ato de compartilhar conhecimento a partir da aproximação e do diálogo e da ação extensionista de forma mecanicista e invasiva.

De acordo com Freire (1983), conhecer não se trata apenas de receber passivamente conteúdos de outro alguém que passa técnicas e conhecimentos externos baseados apenas em uma situação que o coloque em superioridade (grau de formação, titulações, especializações, por exemplo), da mesma forma que o ato de estender, não deve envolver a necessidade de levar até outra parte, considerada, inferior, na tentativa de normatizá-la, corrigi-la, aperfeiçoá-la e de deixá-la mais próxima e semelhante ao seu mundo, em um ato de transferência e assim acabar por domesticá-la, uma vez que se a ação extensionista se desse diretamente sobre o fenômeno ou sobre o desafio sem considerar sempre a presença humana (...), o conceito de extensão, aplicado à sua ação, não teria sentido..

Em outras palavras, a extensão no sentido literal da palavra é compreendida como “estender” e, quem estende, estende algo a alguém. Todavia, depreende-se que a extensão não é um ato de transferir, difundir, levar, transmitir conhecimento, pois, quando isso acontece, denota a transformação do homem em coisa, o que quer dizer que o nega como ser, tratando como se fossem dois mundos diferentes, onde um sujeito “leva” um conteúdo e impõe sobre o que recebe, na maioria das vezes, de maneira passiva.

Paulo Freire apresenta uma análise sobre a função pedagógica e humanitária de qualquer agente de disseminação do conhecimento. Segundo o autor, educar e educar-se, na prática da liberdade e não da dominação, não se trata de ligar algo entre dois pontos: sendo um, aquele dotado da sede do saber, até o que possui a sede da ignorância, a fim de que, por meio do saber, consiga-se salvar aqueles não dotados do conhecimento. “Como educador, recusa-se à “domesticação” dos homens, sua tarefa corresponde ao conceito de comunicação, não ao de extensão.” (FREIRE, 1983, p 14).

Afinal, o que é conhecimento? O termo extensão coloca o camponês – que em outros contextos pode ser qualquer sujeito considerado objeto passivo, com menor grau de instrução, “recedor do conhecimento que será transmitido”, como crianças, membros de uma comunidade carente, trabalhadores informais, mulheres, entre outros – em condição de “coisa”, passiva a um conteúdo ou capacitação técnica imposta por terceiros, sem sua participação e oportunidade de agregar também experiências e saberes locais, culturais e experiências de vida.

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante: Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (FREIRE, 1988, p. 27).

Com isso, estimula-se a importância da presença humana, da curiosidade sobre o outro, seus costumes, cultura, saberes, hábitos e crenças, ou seja, uma busca constante sobre a realidade com a qual está trabalhando e se relacionando. Sendo assim, o conceito de extensão é discutido desde análises sobre seus significados até as associações feitas no ato de educar, trazendo uma crítica sobre a redução da dinamicidade do termo à pura ação de estender, em uma tentativa de transformar o conhecimento em uma ferramenta para moldar, adaptar o homem e sua realidade.

É necessária, além de uma compreensão, a aceitação por ambas as partes envolvidas, de que o conhecimento proveniente das relações do homem com o mundo - sendo elas suas crenças, cultura e, principalmente, a opinião crítica do camponês sobre determinado assunto ou questão - descobrindo-se em uma totalidade e estrutura em que seu ponto de vista e envolvimento também interferem no condicionamento das ações e são essenciais no processo de diálogo e comunicação, para que só assim se alcance o verdadeiro conhecimento, que “se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações” (FREIRE, p.42, 2011).

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese, (...) é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”. (FREIRE, 1985, p. 52).

É importante considerar o homem como sujeito concreto, que vive na realidade e não o abstrato e é primordial vivenciar o diálogo a fim de compreender que não se pode querer substituir as formas empíricas pela técnica, onde somente um sujeito pensa por ele e pelo outro.

“O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. (FREIRE, 1985, p.43).

Na concepção da extensão antidialógica, o profissional, no caso o extensionista, se coloca como o “sujeito do saber” enquanto que do outro lado está o público da ação que é compreendido como aquele que não possui o saber e, por isso, deve assimilar o conteúdo transmitido. Por estar nesse lugar do não saber, deverá absorver o que lhe é repassado de forma

acrítica porque, afinal, é um objeto-repositório de informações.

Segundo Freire (1983), o equívoco gnosiológico da extensão passa por essa forma mecânica de repasse de conteúdo, em que o conhecimento é entendido como algo que deve ser transferido e depositado no público da ação extensionista; por gnosiologia, entendemos entre outras questões, a possibilidade de observação do desenvolvimento da capacidade humana de conhecer, uma vez que quem invade pensa sobre os invadidos, não junto deles, e ainda que discordem, esses invadidos não opinam, não possuem voz ativa, porque não existe diálogo. O diálogo, contribui para problematizar o diagnóstico e descobrir as possibilidades de mudanças, por isso não só pode como deve envolver conflitos.

O que se pretende com o diálogo não é que o educando reconstitua todos os passos dados até hoje na elaboração do saber científico (...) [mas sim] a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicitá-la, transformá-la (FREIRE, 1988, p. 52).

A leitura cautelosa do livro “Extensão ou Comunicação” de Freire (1983) leva ao entendimento de que o autor ofereceu os fundamentos para que evoluíssemos no conceito de extensão. Por isso, a comunicação à extensão, porque a comunicação é diálogo. São sujeitos que buscam entendimentos juntos, na comunicação não há sujeito passivo. O que configura a comunicação como esse comunicar, é que “a extensão é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo”.

Assim como Freire (1983), a autora Coelho (2014) traz ensinamentos para aqueles que acreditam que educar e educar-se de modo libertador, permite o diálogo. De acordo com Coelho (2014), na modernidade, relações de dominação e diferenciação sociais pautadas no grau de competência técnica e também da autoridade no processo de formação escolar, representam um cenário e contexto educacional, em que é natural a aceitação por processos e metodologias educativas baseadas na dicotomia educador e educando, onde aquele que detém conhecimento técnico e o passa a outro é também dotado de poder e superioridade, e aquele que está na posição de receptor do conhecimento é visto como parte inferior, dependente e que pouco (ou nada) tem a compartilhar.

As argumentações nos levam a compreender que universitários, hoje, são formados em um meio de socialização e ambiente universitário pautado em um credenciamento formal que autoriza certo poder a quem dela se apropria e conseqüentemente, não visualizam e apostam em alternativas diferentes dos métodos engessados de ensino, aceitam e não questionam a falta de diálogo entre aluno e professor durante as aulas e desenvolvimento de projetos e entendem

por extensão a transmissão do saber adquirido na universidade àqueles que detêm menos conhecimento (comunidades rurais, mulheres, crianças, grupos em situação de vulnerabilidade social, entre outros) por meio de uma ação domesticadora e mecanicista, considerando, mesmo que involuntariamente, essa outra parte como inferior e dependente, o que nega os valores dos conhecimentos locais, sacraliza a ciência e abona as possibilidades de transformação diante das críticas e convivência por meio de uma ciência compartilhada (COELHO,2014) .

A autora busca discutir as mudanças nos fundamentos da assistência técnica, provocar o pensamento crítico sobre as verdades definidas e existentes no meio agrário que arduamente conseguem ampliar o olhar para a transformação, pois é preciso um olhar crítico e criativo e não só a habilidade da técnica.

A atenuação do conceito de cultura, dos valores, dos comportamentos, do modo de ver o mundo reflete o desprestígio do conhecimento cotidiano e a valorização do conhecimento científico, já que esse último assume verdades irrefutáveis que não propiciam aberturas para possibilidades distintas, como se fossem superiores as relações que se constroem. Por isso a necessidade de outra forma de fazer ciência.

Reforça-se que esse outro modo de fazer ciência, considera o outro, já que todos os homens e mulheres são capazes de produzir conhecimento e todo conhecimento tem sua razão de ser.

O livro “A arte das orientações técnicas no campo: concepções e métodos” de edição revisada 2014 é uma obra que foi escrita num momento em que a extensão passava por modificações<sup>22</sup> e buscando renovar a ação do extensionista debate o problema central entre profissionais e agricultores, que não está nos métodos, mas nas concepções, partindo da mutação de uma ciência partilhada para a (com)partilhada.

Para entender o que é ciência, Coelho (2014, p.51) apresenta a proposição de ciência experiência, que é uma forma que aproxima da vida cotidiana, permite construir conhecimentos a serem partilhados, com isso, a elaboração de orientações técnicas sobre muitos aspectos além da interação face a face.

Já a ciência experimento, uma forma de fazer pesquisa que gera uma ciência em um ambiente construído para controle de resultado, produzindo algo onde a socialização acontecerá

---

<sup>22</sup> A publicação aconteceu com o processo de implementação da nova Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Pnater), cujo objetivo era melhorar a qualidade de vida do agricultor, promover desenvolvimento sustentável, acesso as políticas públicas estimulação da participação social das famílias.

por venda e não por troca solidária, cria resultado dos produtos de natureza mercadológica, não sendo então só resultado da ciência, mas produto do capital (COELHO,2014, p.54).

A proposta por construção de uma ciência com(partilhada) que a autora descreve é aquela que não reduz o conceito de cultura à ideia de tempo de escolarização, ao contrário, toma como fundamentais aos homens e mulheres como seres sociais, os saberes cotidianos e locais, a cultura, crença, e tudo aquilo que orienta as ações do outro, seja individualmente ou em comunidade, e enriquecem todo processo de diálogo e construção coletiva em práticas participativas de formação de agentes transformadores no meio social, econômico e educacional. A ciência compartilhada deve estar presente e condicionada a ações muito além de apenas educacionais quando relacionadas a produções científicas e mudanças baseadas na inovação técnica – que são de fato extremamente importantes ao desenvolvimento social, econômico e ambiental do país – mas também em questões sociais e políticas o que, em muitas das vezes, não ocorre não por falta de diagnóstico, e sim por falta de prioridade em se olhar para um todo e para a possibilidade de haver práticas mais participativas e socialmente orientadas (COELHO,2014, p.73-75).

Consideramos que a concepção de ciência compartilhada proposta pela autora, desde seu posicionamento sobre a finalidade didática da literatura no meio acadêmico até as reflexões e proposições de metodologias participativas, pode e é fundamental para auxiliar na superação das formas persuasivas e postura etnocêntrica da assistência técnica e extensão, que continuam dominantes e em uma sociedade e realidade contemporânea composta por diferentes grupos sociais tão ricas de conhecimento, cultura, história e saber como a brasileira, principalmente em momentos críticos em que a ciência, a comunicação e o pensar criticamente passam por fases de descrença por parte da população e ausência de investimentos e prioridade por órgãos públicos e pelo próprio Estado.

O que Coelho (2014) denomina de “*ciência compartilhada*<sup>23</sup>” se alinha ao que Freire denomina de educação emancipadora, na qual a construção do conhecimento considera os saberes locais, em um movimento dialético entre aprender-ensinar-aprender com o objetivo de apreender e, a partir disso, gerar a possibilidade de construção do novo, especificamente, associando pesquisa em interface com extensão.

A ação educativa pressupõe uma construção considerando que cada sujeito é portador de um saber, de interpretações sobre o mundo.

---

<sup>23</sup> Coelho (2014) a define como uma ciência com novas premissas e métodos e cujo objetivo central é a busca da emancipação, da dignidade humana e das condições de reprodutividade.

Neste sentido, educar é um movimento dialético que pendula entre o aprender-ensinar-aprender com o objetivo de apreender e a partir disso gerar a possibilidade de construção do novo. Esse movimento acontece tanto no público como no extensionista – ambos são agentes educadores e educandos.

Portanto, ressalta-se a importância da relação dialógica, com troca de saberes, isto é, em um processo no qual, ambos os lados se beneficiam e um novo conhecimento é construído e não apenas multiplicado e reproduzido.

Freire enfatizava que não há saber mais ou saber menos. Há saberes diferentes. (FREIRE, 1985, p. 49).

Mas, se a extensão continuar sendo esse ato de “transferir”, permanecerá impedindo a construção de uma comunicação dialógica, numa perspectiva de ação educativa e libertadora que desenvolva a consciência crítica de modo superar os princípios de dominação, incluindo os modelos e organizações curriculares. Visto que a proposta atual de currículos é que ensino, pesquisa e extensão sucedam como experiências significativas que se articulam, que se complementam e não como uma matriz (lista de coisas). Esse é o propósito da legislação sobre o ensino superior no Brasil. Mas é o que está acontecendo de fato na prática?

## **2.5 Curricularização: breve contextualização**

No dia 25 de junho de 2014, na forma da Lei nº 13.005/2014, a presidenta Dilma Rousseff sancionou sem vetos o Plano Nacional de Educação. O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento que estabelece diretrizes, metas e estratégias para política educacional nas instituições de ensino, desde a educação básica até o ensino superior, percorrendo suas vinte metas, dez diretrizes e duzentos e cinquenta e quatro estratégias, é um plano que abarca tudo da educação nacional e uma forma de colocar metas para que a LDB vire práticas e não seja aquele monte de lei de que fica “a letra morta” e que de fato sejam atingidas.

O PNE vem de uma diversidade do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, na época, tendência liberal progressivista, em que se exigiu uma educação pública, de qualidade e integral, surgiu a necessidade de apontar um plano nacional de educação. E, em 1959, em um regime de república populista, houve o Segundo Manifesto, conhecido como os Convocados, Segundo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, novamente cobrando uma escola gratuita, de qualidade, laica e integral. Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente (AZEVEDO *et al.*, 2010).

Com o declínio do regime militar, tivemos a redemocratização da sociedade brasileira,

e dessa forma a necessidade de criar uma nova constituição, com uma perspectiva progressista, e, em 1988, tivemos a constituição democrática. O PNE foi previsto pela Constituição Federal de 1988 no seu Art.214<sup>24</sup> que trata sobre a educação, é uma introdução ao PNE e que hoje conhecemos como as diretrizes.

A regularização do funcionamento do plano foi estabelecida na Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB 9394/96) e determinou que a construção seria feita pela União, estados, municípios e Distrito Federal. E assim surgiu o primeiro PNE após a CF/88 que, além de fortalecer as diretrizes, procurava uma maneira de democratizar a educação brasileira. Em 2014, foi difundido um novo Plano Nacional de Educação, que estabeleceu 20 metas para serem atingidas durante os dez anos de validade do plano, como já mencionado, de 2014 a 2024 projetando e pensando em um novo futuro para educação brasileira.

Vale evidenciar a importância da Campanha Nacional pelo Direito à Educação que atuou de forma persistente para melhorar o texto da lei. Foi uma Campanha, organizada pela sociedade civil, tinha como objetivo articular forças políticas e pensar ações mobilizadoras para realizar pressão política nas participações que tiveram no Congresso Nacional, articularam partidos, negociaram com o Ministério da Educação e percorreram o país inteiro debatendo o PNE, assumindo um protagonismo frente às vitórias obtidas no âmbito educacional (COSTA,2014).

A ausência de controle social na implementação da lei, por uma participação reduzida da sociedade na construção do PNE e por conta dos vetos do presidente Fernando Henrique Cardoso, e que depois foi mantido por Lula. No PNE de 2001-2010, poucas as melhorias foram alcançadas. Até o ano de 2014, o PNE passou por muitas reformulações para chegar a sua versão final. A votação pelo PNE foi finalizada e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação teve contribuições para que isso acontecesse, pois caracterizou e representou todo movimento educacional brasileiro.

As metas estabelecidas no Plano Decenal<sup>25</sup> de Educação devem ser acompanhadas por órgãos previamente indicados e a cada dois anos serão examinados e divulgados os resultados das metas nos meios de comunicação dos sites institucionais dos membros da comissão.

O ensino superior também integra o PNE. Todas as Instituições de ensino superior devem traçar metas e objetivos com o intuito de melhorar seu ensino-aprendizagem oferecendo

---

<sup>24</sup>Disponível

[https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_214\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_214_.asp)

<sup>25</sup> De acordo com Menezes e Santos (2001) foi o documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003).

um ensino de qualidade que preparará as estudantes tanto para o campo de atuação com qualidade e competência satisfatórias como enquanto cidadãos.

Entretanto o que compreendemos é que, ainda que o PNE constitua um marcante e grande passo para o país, é um plano que está bem estagnado e não vem sendo efetivado, das 20 metas, somente quatro tiveram algum tipo de progresso, isto é, foram cumpridas parcialmente, conforme balanço<sup>26</sup> da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Isso aponta que na verdade estamos indo na direção oposta do que determina o PNE, sobretudo pensando na privatização que, na conjuntura política e estrutura atual, se destaca e apresenta a educação como mercadoria. Em outras palavras, no sentido de não atribuir significância, valor, qualidade necessária para preservar o direito à educação, isto é, a privatização.

Ao longo das últimas décadas, vivemos momentos ora promissores, ora decepcionantes no que se refere ao ensino superior. Promissora foi a expansão quantitativa; decepcionante o fato de tal expansão ter-se dado com base na privatização. Muito preocupante é a constatação de que a privatização seguiu, predominantemente, critérios quantitativos, ditados por interesses econômicos. A ausência do Estado abriu espaço para a ação da privatização neoliberal, de orientação fortemente calcada no modelo econômico, alheia aos requisitos de qualidade e de responsabilidade social. A falta de recursos públicos pode justificar o investimento privado, mas este não pode ocorrer sem zelo pela qualidade, que é de responsabilidade do Estado (GOERGEN, 2006, p.75).

Em 2024, já teremos um novo plano, esperamos que, num cenário melhor, que de fato implemente e efetive o que está previsto, posto que a lei existe para ser cumprida.

Os projetos pedagógicos da graduação estão sistematizados por curso, estabelecendo diretrizes pedagógicas e condução da atual estrutura curricular em funcionamento.

De acordo com as diretrizes estabelecidas pelo projeto político pedagógico do curso de Agronomia:

Os objetivos do projeto político pedagógico de Agronomia da UFLA são organizar constantemente com entusiasmo, disciplina, espírito participativo e determinação as ações, ideias e sentimentos dos atores nele envolvidos. Tendo como propósito firme a formação de profissionais eficientes, com espírito crítico, livres e comprometidos com o bem estar da sociedade envolvida (PPC, 2018, p.36).

Quanto a estrutura e integralização curricular do curso de Agronomia na Ufla, a carga

---

<sup>26</sup>Disponível

[https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2020/materiais/BALANCO\\_14052020.pdf](https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2020/materiais/BALANCO_14052020.pdf)

horária total do curso corresponde a 4.335 horas, referente a 255 créditos. Dentro da matriz curricular de disciplinas obrigatórias e eletivas do curso de Agronomia, apenas uma disciplina “Extensão Rural e Desenvolvimento<sup>27</sup>” é conhecida por apresentar no conteúdo programático debate sobre diferentes possibilidades de comunicação entre universidade e sociedade, através de processos de mediação e discutindo a extensão sob uma outra perspectiva.

Somente como reflexão, observamos que, na matriz curricular, nenhuma das disciplinas ofertadas apresenta temáticas como, por exemplo, sobre a mulher no campo, gênero e agricultura, dentre outros.

Quando analisamos as diretrizes estabelecidas pelo projeto político pedagógico do curso de Engenharia Florestal:

Os objetivos do projeto político pedagógico de Engenharia Florestal da UFLA são formar profissionais com sólidos conhecimentos teóricos e práticos nas suas áreas de atuação, bem como nas demais áreas de conhecimento necessárias para a formação de cidadãos responsáveis, que possuam capacidade de atuar de forma reflexiva, crítica e criativa, com responsabilidade técnica e social, tendo como princípios o respeito aos recursos ambientais, o uso de técnicas de produção sustentável e a busca de melhor qualidade de vida para a sociedade (PPC,2016,p.9).

A estrutura e integralização do currículo de Engenharia Florestal na Ufla, a carga horária 4.556 horas. Analisamos que, na base curricular 2013/2 do curso, assim como na Agronomia, nenhuma das disciplinas ofertadas apresenta temáticas como, por exemplo, sobre a mulher no campo, gênero e agricultura, dentre outros. E vale ressaltar que as disciplinas e as ementas ficam disponíveis para serem consultadas no Sistema Integrado de Gestão (SIG)<sup>28</sup> da Universidade.

“Para efeito do nosso estudo, é importante destacar que somente em 1961, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB –, foi garantida equivalência de todos os cursos de grau médio, abrindo a possibilidade para as mulheres que faziam magistério de disputar os vestibulares. Portanto, foi a partir dos anos 1960 que as mulheres brasileiras tiveram maiores chances de ingressar na universidade, e foi nos anos 1970 que começou a reversão do hiato de gênero no ensino superior.” (ALVES; BELTRÃO, 2004, p. 130).

<sup>27</sup> Ementa e conteúdo programático da disciplina. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/ementa%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/ementa%20(4).pdf).

<sup>28</sup>Matrizes Curriculares e Ementas. Disponível em: [https://sig.ufla.br/modulos/publico/matrizes\\_curriculares/index.php](https://sig.ufla.br/modulos/publico/matrizes_curriculares/index.php).

Fica evidente que o objetivo é acrescentar novas experiências, complemento ao aprendizado, todavia, dentro da universidade, a extensão ainda ocupa um espaço mais reduzido, faltam incentivos para que a estudante aprenda fora do modelo tradicional e passe por vivências produtivas e transformadoras, mesmo sabendo que como atividade complementar contribua para formação profissional, pessoal e social das estudantes.

De acordo com a Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2006 do Ministério da Educação, em seu art. 9º, § 1º e 2º, fundamenta:

Art. 9º As atividades complementares são componentes curriculares que possibilitem, por avaliação, o reconhecimento de habilidades, conhecimentos, competências e atitudes do aluno, inclusive adquiridos fora do ambiente acadêmico.

§ 1º As atividades complementares podem incluir projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos de extensão, módulos temáticos, seminários, simpósios, congressos, conferências e até disciplinas oferecidas por outras instituições de ensino.

§ 2º As atividades complementares se constituem de componentes curriculares enriquecedoras e implementadoras do próprio perfil do formando, sem que se confundam com o estágio supervisionado.

De acordo com Dias (2006), o viés do ensino agrônômico vem sendo, desde os anos 1980, colocado em questão, suscitando a necessidade de outros enfoques teóricos e de novos instrumentos metodológicos e pedagógicos que contribuam para a formação de profissionais capacitados a trabalhar a partir de uma concepção mais ampla e humana da promoção do desenvolvimento.

A UFLA se destaca entre as melhores universidades do mundo na área de Ciências Agrárias<sup>29</sup> e a extensão universitária é conceituada, conforme descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2020), com “um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino à pesquisa e à extensão de forma indissociável, com vistas a viabilizar a relação transformadora entre universidade e sociedade”.

Reitera-se, assim, segundo a Política Nacional de Extensão Universitária (2012), a importância da extensão universitária, como processo acadêmico indispensável na formação do estudante, qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade.

A integração entre teoria e prática é importante, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido pelas universidades até chegarem a ter uma matriz curricular que se cumpra toda a

---

<sup>29</sup>Disponível em: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2015/agriculture-forestry#sorting=rank+region=+country=+faculty=+stars=false+search=>.

metodologia exigida pelas resoluções que tratam das competências do ensino e extensão na área das Ciências agrárias.

A situação em que nos encontramos hoje se deve, pelo menos em grande parte, à ausência do Estado que, além de não investir em educação, furtou-se também assumir a responsabilidade de exercer um controle mais rígido em uma área que é vital em termos de políticas públicas que visem à construção de uma sociedade democrática e justa. (GOERGEN, 2006, p.72).

Tratando-se de políticas educacionais brasileiras é um tanto impossível não fazermos uma alusão e relação com o governo brasileiro de hoje em dia, pois, nos dá a perceber que estamos entrando num contínuo e incessante retrocesso, onde a educação deixa de ser valorizada para ser sucateada. As tomadas de decisões do Ministério da Educação são extremamente assustadoras (MOURA e SILVA, 2019, p. 80).

Em 2004 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) por meio da Lei 10.861, cuja finalidade consiste na [...] melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004, Art. 1º, § 1º).

A partir desta legislação, as políticas para a extensão e suas respectivas formas de operacionalização passaram a ser exigidas como parte do SINAES, cuja avaliação deverá assegurar “o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos” (BRASIL, 2004, Art. 2º).

Não se trata de outra coisa senão da prestação de contas que a universidade deve à sociedade. Soberba e distante, a universidade nunca atribuiu grande importância a isso, quer pelo fato de os círculos capazes de entender o sentido das atividades acadêmicas já reconhecerem seu valor, quer por julgar inútil tentar explica-las às camadas mais simples da população (GOERGEN, 2006, p.68).

Ainda que algumas propostas já estejam sendo desenvolvidas para transformar essa perspectiva tecnicista da extensão, esse é um grande desafio, reconhecer que criar leis que não saem do papel por falta de elementos necessários (como investimento na educação) ao seu cumprimento não trazem resultados satisfatório.

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste tópico são enfatizados os respaldos teórico-metodológicos que sustentaram a presente pesquisa. No universo da construção de conhecimento científico, uma das questões mais tratadas é a escolha de uma abordagem metodológica que se adeque satisfatoriamente com a estrutura do trabalho, com o referencial teórico adotado e principalmente com os objetivos a serem alcançados. A necessidade desta harmonização metodológica se evidencia também na compreensão de que a pesquisa científica tem como princípio a busca de um entendimento mais aprofundado da realidade a partir de sua dinâmica e complexidade inerentes. Atentemo-nos aos dizeres de Bastos e Keller (1997, p. 55):

Ao construir um esquema mental (“filosofia de vida”), e confrontado com um fato novo (qualquer acontecimento que fuja ao esquema mental), o homem [e mulheres] é levado a rejeitá-lo ou refletir sobre ele, visando assimilá-lo. A rejeição pura e simples gera o preconceito e o fechamento; a reflexão, ao contrário, é o que caracteriza o espírito científico - atitude pessoal de quem busca soluções através de pesquisas com métodos apropriados, para os acontecimentos novos que tem diante de si.

Comumente a procura por métodos apropriados é que deu andamento a pesquisa. Se os métodos estiverem bem articulados com as intenções estabelecidas, a pesquisa fluirá com consonância. Este alinhamento de ideias e propósitos é fundamental para a construção de um trabalho científico coeso e devidamente fundamentado. De fato, um estudo aquém de uma metodologia bem delimitada com vistas a fins específicos tende a se perder dentre as muitas abordagens que não estando corretamente demarcadas, não necessariamente apontarão o melhor caminho a ser percorrido. Este caminho exige do pesquisador ou pesquisadora disciplina e muito foco. Bastos e Keller (1991, p. 56) acrescentam ainda que:

A pesquisa científica é uma investigação metódica acerca de um assunto determinado com o objetivo de esclarecer aspectos do objeto em estudo. O que poderia diferenciar a pesquisa de um estudante e de um cientista é basicamente o seu alcance ou grau. A finalidade das pesquisas a nível de graduação é levar o estudante a refazer caminhos já percorridos, repensando o mundo.

Pesquisar é a arte de repensar o mundo, empreendida por aqueles e aquelas que exercitam a reflexão e a dúvida. Ler o mundo ao nosso redor e identificar possíveis pontos a serem questionados, ou mesmo pautas que podem ser mais aprofundadas, é a tarefa primordial dos/as pesquisadores/as. No caso da presente investigação, é importante destacar que essa

preocupação mencionada pelos autores com relação ao esclarecimento de diversos aspectos do objeto em estudo se fez presente de maneira clara. Ao tomarmos como foco de análise a extensão universitária sob a perspectiva de gênero, sempre é possível relacioná-las com novas e diversas outras práticas ou parâmetros analíticos, gerando, portanto, novas formas de compreensão do fenômeno em questão. O que no presente estudo nos propusemos a fazer, isto é, as perguntas centrais que buscamos responder, não podem, de forma nenhuma, abrir mão de uma metodologia que seja aberta, dialógica e sobretudo interdisciplinar, como veremos a seguir.

O fim social da pesquisa é evidenciar as conquistas acumuladas ao longo do tempo, mesmo as que foram aparentemente pequenas, mas que são de grande potência simbólica. A pesquisa está aí para afirmar: “a universidade não é só isso.” Temos ciência de que a universidade se relaciona com a sociedade em meio a muitas contradições e conflitos, pois nosso país em particular não se constitui como um “todo harmônico” e é espaço frutífero de grande desigualdade e exclusão.

Visibilizar certos grupos e contextos no âmbito da pesquisa significa potencializar experiências históricas e coletivas de resistência diante das injustiças sociais. Potencializar tais experiências é afirmar e de certa forma contribuir para que a pluralidade esteja realmente presente nos cenários de produção científica. Se a UFLA tem um enfoque mais característico para o agronegócio e para o empreendedorismo, por exemplo, isso não significa que não devam existir na universidade espaços para outras pautas que também são importantes.

Refletindo sobre a extensão, compreendemos a importância de práticas que contribuam para a redução das assimetrias de gênero fortemente marcadas em nossa sociedade. Isso não significa delegar à extensão uma atribuição de “salvadora”, mas quando se tem uma preocupação com essas assimetrias de gênero por meio de ações de extensão, isso pode impactar na atuação das futuras profissionais, uma vez que somos formadas para atuar na sociedade. E isso se reflete nas práticas sociais e estreita os laços, seja em nossos trabalhos ou em nossas ações, entre as práticas de extensão universitária e as divergentes demandas advindas da coletividade.

Ao compormos a metodologia deste estudo, todos os pontos supracitados foram considerados em suas múltiplas relações com o escopo do trabalho. Faz-se necessário que haja sempre essa consideração para abranger todas as questões possivelmente incluídas no objeto de análise. A trajetória de busca por uma abordagem de enfrentamento das questões levantadas que fosse condizente com a complexidade inerente ao objeto de análise não foi fácil, porém foi muito rica e produtiva.

Esta busca pela adequação metodológica foi marcada por muitas possibilidades,

algumas idas e vindas e algumas escolhas que não deram certo pensando na articulação entre teoria e metodologia. Após investigar possíveis caminhos, os métodos adotados nesta pesquisa se desdobraram em dois pontos que serão explicitados a seguir.

Primeiramente, a presente pesquisa se constitui como *qualitativa-quantitativa*, em uma junção dentre elementos das duas vertentes. Muitas vezes as pesquisas qualitativas e quantitativas ainda são idealizadas como metodologias opostas, o que pode dificultar o acesso aos resultados esperados. No entanto, é preciso pensar sempre no enriquecimento da investigação. Schneider *et. al.* (2017, p. 582) ponderam que:

Frente a esta realidade, sugere-se o estudo e divulgação da abordagem quali-quantitativa junto aos programas de pós-graduação nacionais, de modo a evidenciá-la como um delineamento metodológico integrado, sem desconsiderar os pontos fortes e fracos que cada método apresenta e a complementaridade que viabiliza mapear aspectos diferentes e complementares da realidade educativa.

Mirian Goldenberg (2004) traz contribuições mais específicas relacionadas aos aspectos de uma pesquisa qualitativa que também são importantes e apresentam marcantes traços nesse estudo. A pesquisa denominada qualitativa no presente trabalho está intimamente ligada com a realização de entrevistas semiestruturadas, ainda mais se considerarmos o tipo de material empírico que pretendíamos obter, isto é, dados que não se traduzem em números ou quantidades, mas sim em histórias de vida, percepções, visões de mundo, experiências, vivências, sentimentos, sensações, ideias, conceitos, e por aí vai. Goldenberg (2004) postula que para a efetivação de uma entrevista exitosa em termos de alcance dos objetivos, é imprescindível que haja um clima amigável, que o diálogo seja mutuamente respeitoso e que existam esforços para a criação de uma atmosfera de confiança.

Imersos nestes caminhos metodológicos com foco constante na problematização, o segundo ponto a ser explicitado é a *pesquisa documental*.

A pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número (GIL, 2008, p.51).

A pesquisa documental foi realizada a partir de um levantamento em fontes de dados secundários, com o objetivo de se identificar primeiramente quais as ações de extensão desenvolvidas na UFLA.

Um TCC do Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável intitulado

“Mapeamento quantitativo da evolução das atividades de extensão universitária do ensino e da pesquisa realizadas pela Universidade Federal de Lavras no período de 2011 a 2015”, buscou quantificar as atividades de extensão, de ensino e de pesquisa, desenvolvidas pela UFLA. A pesquisa concluiu, de acordo com Selvati (2016), que a UFLA realiza as atividades de extensão universitária, de ensino e de pesquisa, porém com uma maior tendência às atividades de ensino e de pesquisa, em detrimento das atividades de extensão.

Essa descoberta despertou o interesse na realização de uma nova análise da extensão nessa instituição a partir da data de conclusão do estudo citado mas com objetivo diferente, onde através da análise documental buscamos conhecer o panorama geral da extensão na Universidade Federal de Lavras nesse período, fazendo uma primeira classificação de forma bem mecanizada, onde definimos um critério (nosso) de separação, sendo: a temática e palavras-chaves como mulheres, gênero, feminino, e com a planilha com todos os registros dentro do período estabelecido (2016 a 2020), grifamos o que se enquadraria na nossa busca.

Como nosso propósito foi identificar um panorama geral da extensão universitária, a título de exemplificação, fizemos uma consulta na página da PROEC para identificarmos como essa pró-reitoria apresenta a extensão em sua página, e a primeira impressão é que na página da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) da UFLA é possível perceber, por uma coleta de dados realizada no dia 20 de maio de 2020, que a própria descrição institucional destaca muito mais eventos e projetos rurais, e isso é algo a ser levado em conta. É importante mencionar também que na data pesquisada, a página institucional de eventos não apresentava nenhum dos eventos em destaque com questões relacionadas às mulheres. Todavia, em uma nova pesquisa no dia 27 de março de 2021, foram encontrados pela temática um curso de “Gênero e Política” promovido pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas e um ciclo de palestras “Direito e Mulheres em Foco” promovido também pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicada.

Conversando com nosso objetivo de identificar a relação da vivência da extensão com a formação profissional e a partir da análise do contexto geral de como a extensão vem sendo desenvolvida dentro da UFLA, acreditamos que, para entender o papel profissional da estudante, é necessário um olhar sobre o todo, considerar o contexto e todos aqueles que fazem parte e contribuem com a concepção e formação de um espaço, grupo ou situação, o que também é abordado no ensino da extensão como meio de comunicação, aproximação e promoção de horizontalidades nas relações e processos de diálogos.

Diante do contexto pandêmico em que estamos vivendo, outra questão emergente que não poderia ser deixada de lado é: nos tempos atuais, a extensão tem se mostrado empenhada em construir outros e novos caminhos para ações de aproximação remota com a comunidade?

Que iniciativas estão sendo produzidas? Estão com o olhar para as condições atuais que estamos vivendo?

Mas, apesar das adversidades e da extensão ser o pilar mais negligenciado, esse momento pandêmico nos trouxe uma série de reflexões que nos permitirão certamente sair com um enriquecimento muito maior do que entramos.

Como sabemos, a UFLA possui ampla tradição e qualidade mundialmente reconhecidas no tocante às ciências agrárias. Atualmente, de acordo com o Plano Pedagógico de Curso (PPC)<sup>30</sup>, a universidade oferece quatro cursos superiores dentro do setor de Ciências de Agrárias, a saber: Agronomia, Engenharia Agrícola, Zootecnia, Engenharia Florestal, todos na modalidade de bacharelado. É altamente perceptível que tais cursos carregam consigo toda uma história e muitos conceitos e valores culturais enraizados.

Para uma análise mais precisa e direcionada, foi necessário fazer um recorte nos cursos de graduação das Ciências Agrárias da UFLA, tomando como lócus analítico principal os cursos de Agronomia e Engenharia Florestal ofertados pela universidade.

As informações foram coletadas nos seguintes formatos em fases distintas embora, muitas vezes, simultâneas:

1. Site da PROEC, site do curso de Agricultura, site do curso de Ciências Florestais, Instagram, e-mail. Consistiu na primeira fase da pesquisa e forneceu informações para as seguintes a partir de pré-análises.
2. Questionários semiestruturados via *Google Forms*. Basearam-se nas informações da primeira fase e forneceram subsídios para a realização das entrevistas. As informações quantitativas foram submetidas à análise estatística simples, para construção de possíveis extratos comparativos.
3. Entrevistas abertas, com roteiro.
4. Análises e redação da primeira versão do Trabalho de Conclusão de Curso.

O critério pode ser justificado a partir de alguns fatores: o primeiro é a disponibilidade para obtenção de informações no atual cenário pandêmico. Podemos destacar também o tempo, optamos por Agronomia por ser um curso tradicional e mais antigo da universidade e Engenharia Florestal por ser um curso mais novo dentro das ciências agrárias. Desse modo, buscamos identificar os diferentes impactos das ações de extensão. Em vez de aprofundar

---

<sup>30</sup> Disponível em: <http://dade.ufla.br/projetos-pedagogicos-cursos-de-graduacao>.

somente em projetos, foi optado também pelos núcleos e grupos. Sendo tanto os que produzem pesquisa em interface com a extensão, ou somente extensão. Mesmo diante dos desafios que a pandemia coloca à nossa frente, estariam esses pensando em alternativas para a continuidade das atividades e ações sociais?

Quanto a escolha dos elementos da amostra que estiveram envolvidos na pesquisa, classificamos a amostragem por não probabilística intencional, pois o interesse estava em entrevistar as estudantes dos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal, que são elementos da população, e, a seleção está relacionada ao propósito do estudo.

Como amostra, respeitamos um número de 50 respostas para o curso de Agronomia e 50 respostas para o curso de Engenharia Florestal, totalizando 100 respondentes do questionário, o número da amostra foi discutido na qualificação e pensado em relação a distribuição da população e não deixamos de considerar o contexto atual, o campo nesse período de pandemia e de muitas dificuldades seria desafiador, e foi. Mantivemos o questionário aberto durante o mês de dezembro de 2020 e parte do mês de janeiro de 2021, conforme nosso cronograma de execução e a expectativa era de que fecharíamos dentro do prazo com a quantidade delimitada. Todavia, o número de respondentes foi menor do que o esperado, totalizando 83 estudantes, sendo 41 de Engenharia Florestal e 42 de Agronomia, conforme dados da pesquisa.

Na segunda etapa da coleta de dados, para a realização das entrevistas, o tamanho da nossa amostra prevista se constituiria de 20 participantes, sendo 10 do curso de Agronomia e 10 do curso de Engenharia Florestal. Caso o número de participantes que se disponibilizasse a responder as entrevistas ultrapassasse o que foi delimitado, usaríamos como critério períodos distintos, de modo que assim fosse possível obter uma amostra diversificada dentro do nosso propósito de pesquisa, mas não tivemos problema quanto a isso, uma vez que a quantidade esteve dentro do estabelecido.

Das 83 estudantes, somente 11 se disponibilizaram a participar das entrevistas, deixando e-mails e WhatsApp. Foi realizado um contato inicial, no qual agradecemos o interesse das estudantes em participar e procuramos identificar sobre os horários, dias disponíveis das respondentes e plataformas que preferiam utilizar, pois, como já mencionado nesta seção, as entrevistas se desenvolveriam dentro da disponibilidade tanto da entrevistadora quanto das participantes e de forma a deixá-las o mais confortáveis possível. No primeiro momento, nem todas as estudantes responderam a mensagem encaminhada, seja por e-mail ou WhatsApp, assim, a pesquisadora tentou um novo contato, solicitando mais uma vez a disponibilidade dos horários e datas para que as entrevistas acontecessem. Após esse segundo contato, dentre as 11

estudantes mencionadas anteriormente, somente 4 enviaram uma resposta para agendamento da entrevista e todas estudantes do curso de Agronomia. Apresentamos, no quadro 3 a seguir, a amostra das participantes da entrevista, todas estudantes do curso de Agronomia.

Quadro 3 - Amostra de entrevistadas

	Identificação	Curso	Período	Faculdade/Instituição	Núcleo/Grupo
<b>Entrevistada 1</b>	M. E	Agronomia	6º	Escola de Ciências Agrárias /UFLA	CIM e NEFIT
<b>Entrevistada 2</b>	M.R	Agronomia	10º	Escola de Ciências Agrárias /UFLA	NESUI
<b>Entrevistada 3</b>	C.M	Agronomia	7º	Escola de Ciências Agrárias /UFLA	CafESAL
<b>Entrevistada 4</b>	E.R	Agronomia	6º	Escola de Ciências Agrárias /UFLA	NEFRUT-Pomar

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Para conseguir acesso às estudantes, a entrevistadora contou com o apoio de representações discentes dos dois cursos e membros do Centro Acadêmicos (CA's) para, no primeiro momento, colaborar na divulgação do questionário (via *google forms*). Os meios de divulgação do questionário e como as informações foram obtidas, onde a maior abrangência de informantes recebeu o link do questionário pelos grupos do WhatsApp através da representante, que se disponibilizou em contribuir com nosso trabalho são apresentados a seguir (QUADRO 4)

Quadro 4 - Meios de divulgação do questionário

Onde?	Como?	Quem?
WhatsApp	Divulgação nos grupos criados por período, do 1º ao 10º e no grupo geral da turma de Agronomia e Engenharia Florestal	Representantes
E-mail	Foi encaminhando e-mail para representante dos discentes do curso de Agronomia e para uma estudante membro do Centro Acadêmico de Engenharia Florestal	Pesquisadora
Instagram	Divulgação do link do questionário em páginas do Instagram de alguns núcleos dos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal	Pesquisadora

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

E, em seguida, na última pergunta do questionário, as estudantes foram convidadas a participarem de uma entrevista semiestruturada para aprofundar as discussões sobre a temática

estudada. Vale destacar que o interesse em participar aconteceu de forma voluntária.

Para a coleta de dados, já em um segundo momento, usamos fontes primárias provenientes de um conjunto de *entrevistas semiestruturadas*, como já foi mencionado. As entrevistas semiestruturadas são métodos de coleta de informações dentro da abordagem de pesquisa qualitativa. Esse tipo de combinação mútua entre duas vertentes metodológicas basilares tende a trazer contribuições frutíferas para a pesquisa, haja vista que incrementam as possibilidades de análise e ampliam os possíveis caminhos de problematização a serem percorridos pelo pesquisador ou pesquisadora. É muito importante esse processo, pois cada momento faz parte da construção da pesquisa, desde olhar, ouvir e escrever e, depois de conhecer e aprender com as pessoas envolvidas, apresentar e fazer as ponderações.

Pierre Bourdieu (2014) realizou dentre seus estudos alguns apontamentos acerca dos procedimentos metodológicos no contexto da pesquisa acadêmica. Dentre as questões levantadas, o autor destaca enfaticamente os contributos que arranjos e combinações metodológicas desse tipo podem trazer para os nossos trabalhos. Existe uma grande diferença entre rigidez e rigor e, nesse sentido, Bourdieu (1999, p. 693) argumenta que nossos métodos devem ser rigorosos, mas não necessariamente rígidos, uma vez que essa rigidez pode até mesmo ceifar vertentes de análise as quais podem ser interessantes e pertinentes. Muitas vezes, sobretudo no contexto das ciências humanas, o pesquisador ou pesquisadora não precisa adotar um método único com rigidez cartesiana. Existe também a rica possibilidade de seguir ou se inspirar em métodos diferentes, ou até mesmo em um conjunto harmônico de métodos, desde que sejam aplicados com rigor científico visando ao aprofundamento da pesquisa.

É importante acrescentar aqui que a adequação das questões de pesquisa e dos objetivos foi realizada durante todo o desenvolvimento do trabalho. Desde as problematizações iniciais até as análises e redação do texto do TCC. Sem linearidades

As *entrevistas semiestruturadas* são métodos de coleta de informações dentro da abordagem de pesquisa qualitativa, como já foi mencionado. Quando falamos de entrevistas semiestruturadas como escolha metodológica, estamos diante de uma ferramenta de coleta de dados muito útil para os propósitos deste trabalho. Com uma vertente qualitativa e dialógica, essa abordagem contribui principalmente com a obtenção de informações relacionadas com as ideias e conceitos engendrados na pesquisa, imprescindíveis para apoiar as análises necessárias. Boni e Quaresma (2005, p. 75) discutem e elencam alguns aspectos marcantes desta metodologia:

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde

o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.

O papel da entrevistadora ou entrevistador é conduzir o diálogo falando sempre de maneira clara e tendo como referência o roteiro, mas também fazendo intervenções que considerar úteis para o trabalho, não previstas a princípio. É desejável ainda que seja utilizada uma linguagem adequada ao contexto em que a pesquisa se insere e que a pessoa entrevistada esteja ciente de todos os objetivos do estudo, com atenção redobrada para as questões de ordem ética e para a conservação do anonimato das envolvidas.

Com finalidade distinta do questionário estruturado, a entrevista permite que o eixo de construção de informações da pesquisa tenha dois sentidos: o de quem pesquisa e o de quem é naquele momento, pesquisado. O entrevistado pode acrescentar novas dúvidas e contribuir com a percepção de ambos sobre o tema que está sendo investigado. Não se limita a responder apenas o que o pesquisador quer ouvir, pode atuar como sujeito da pesquisa.

É indispensável ser capaz de ouvir as pessoas que fazem parte do universo da pesquisa, buscando compreender as vivências, suas concepções, o diagnóstico que elas mesmas fazem da sua própria realidade, sem querer enunciar, aplicar algum tipo de fala ou “conhecimento” sobre o delas.

Em uma pesquisa quantitativa, que é mais válida para amostras maiores e análises estatísticas, todos respondem as mesmas questões e a análise é nesse sentido, comparativa, trabalhando em função dos resultados. Já na pesquisa qualitativa, em profundidade, queremos compreender construindo informações, não falando de dados.

Nosso propósito não foi usar as informantes para que respondessem exatamente o que queríamos ouvir, mas de forma espontânea, natural e com todo um cuidado para não termos intencionalidade na interpretação teórica. Buscamos ser o mais informal possível, uma vez que não queremos homogeneização, mas a diversidade é isso e é essa riqueza que buscamos.

Nesse sentido, com a realização das entrevistas, nosso objetivo foi encontrar subsídios que nos aproximassem do universo da extensão universitária e que nos permitissem explorar mais a fundo as relações entre a prática da extensão, particularmente, na Universidade Federal de Lavras - UFLA, e as estudantes do curso de Agronomia e Engenharia Florestal. Quando

falamos de sociedade, incluímos nela as práticas culturais e os costumes, a representação da mulher em nossa cultura ocidental, processos de significação, imaginário coletivo, conceitos e preconceitos, dentre outros.

Tal problematização passa pela questão das mulheres no mercado de trabalho e pelos desafios enfrentados por elas ante as desigualdades de gênero. É possível ponderar que persiste ainda em tais cursos, cristalizada e fortalecida ao longo dos anos, uma história escrita no masculino em torno das práticas e das pessoas que ali estão presentes. Estamos, pois, diante de uma questão de gênero. A mencionada masculinização não se verifica somente no número de homens em tais cursos, como também na cultura, no currículo oculto, nas práticas e nos procedimentos inerentes a eles que refletem notoriamente modos de significação do patriarcado.

Interessou a este estudo, portanto, entrevistar as estudantes que estiveram ou estão passando pela experiência de atuar em núcleos/grupos de extensão e/ou núcleos/grupos de pesquisa em interface com a extensão da universidade, tendo como foco problematizações do tipo: Será que a extensão da UFLA contribui para que as estudantes tenham uma aproximação com o mundo real e com as contradições e desafios inerentes a ele? Articulam satisfatoriamente a universidade com a sociedade? Será que existem ações de extensão na UFLA voltadas para a emancipação feminina dentro das ciências agrárias? Como a extensão chega aos espaços? Como a instituição na percepção das estudantes está se organizando para criar uma dinâmica que trabalhe com a extensão? Será que é uma preocupação latente das práticas extensionistas da UFLA a redução das assimetrias de gênero?

Para isso, elaboramos um questionário quantitativo inicial *on-line* mais sucinto (via *google forms*) ao final do qual a pessoa poderia se disponibilizar (ou não) a responder uma entrevista mais aprofundada sobre a temática e assim contribuir com a pesquisa. Esse questionário quantitativo inicial, que se encontra nos apêndices (Apêndice A), foi uma maneira da informante já ir se familiarizando e pensando sobre a questão com mais atenção, para que na entrevista os subsídios fomentassem uma coleta eficaz de informações e experiências. Usamos, portanto, o questionário semiestruturado como um instrumento introdutório para em seguida realizar a entrevista, que é o ato de entrevistar propriamente dito, com um roteiro semiestruturado, no nosso caso específico.

Com a realização das entrevistas, nosso intuito foi conseguir entender melhor de que forma as atividades e a vivência de extensão têm contribuído tanto no campo profissional, pessoal e cidadania das mulheres estudantes do curso de agronomia e engenharia florestal na universidade a partir da abordagem extensionista. A princípio, a ideia seria conduzir as

entrevistas semiestruturadas presencialmente com as informantes. Todavia, devido ao atual cenário pandêmico que estamos enfrentando, optamos pela alternativa de uma metodologia para *entrevistas on-line*. Esse caminho, diante da situação como um todo, foi considerado o melhor caminho a ser seguido considerando a resolução institucional CEPE 060/2020<sup>31</sup> que impossibilitou a premissa das entrevistas serem realizadas presencialmente até o encerramento do período de isolamento social.

Uma vantagem da entrevista *on-line*, de acordo com Flick (2013), é economizar tempo, custos e alcançar pessoas que estão a grandes distâncias. Nesse momento específico, isso é essencial. A desvantagem, ainda segundo o autor, é a perda direta no relacionamento com as participantes, mas pode ser que algumas se sintam mais confortáveis assim. Foi um desafio e, por isso, desde o início consideramos a possibilidade de que poderia ser reduzido o número das estudantes que se disponibilizariam a participar das entrevistas, o que, mesmo assim, não deixa de ser extremamente importante para nosso trabalho. É necessário destacar que as entrevistas se desdobraram dentro da disponibilidade tanto da entrevistadora quanto das participantes.

Muitas vezes a entrevista semiestruturada pode se assemelhar mais com um diálogo informal do que com uma entrevista propriamente dita. É importante mencionar que ela conta com um roteiro pré-estabelecido; a seguir são apresentadas as questões levantadas, todavia é importante reforçar que este roteiro pode passar por alterações mediante necessidades específicas detectadas pela pesquisadora durante todo o processo. O intuito foi as respondentes estarem em um ambiente tranquilo, onde se sentissem à vontade para que, a coleta de dados trouxessem problematizações e contribuições frutíferas para o presente estudo.

Consequente, para a interpretação dos dados, destacamos a *análise de conteúdo*. Finalizadas as entrevistas, o conteúdo foi transcrito para facilitar a análise.

Segundo Bardin (2011, p.15), a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. Para a análise do conteúdo, utilizamos o método de Bardin (2011) com as fases de pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados.

A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado, a que a autora chama de leitura flutuante, com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Nessa fase é preciso cumprir os princípios de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade. A exploração do material de acordo com Bardin (2011) é a etapa da descrição analítica, submetida a um estudo aprofundado com vistas à

---

<sup>31</sup> [https://sistemaslegados.ufla.br/documentos/arquivos/5\\_060\\_14052020.pdf](https://sistemaslegados.ufla.br/documentos/arquivos/5_060_14052020.pdf).

codificação, classificação e categorização; no nosso trabalho emergindo como categorias dos dados obtidos. Já o tratamento dos resultados é a inferência onde o roteiro é usado para investigar as causas a partir dos efeitos e as interpretações dos enunciados.

Esperamos que o encerramento deste tópico nos impulse a pensar na emergência de buscarmos e encontrarmos nossos próprios modos de fazer pesquisa, em um exercício da autenticidade. A questão é saber realizar, com rigor e não com rigidez, os laços, os cruzamentos, as misturas e as reinvenções. A invenção de um caminho metodológico que se adéque satisfatoriamente às particularidades e necessidades específicas de cada estudo.

#### **4 “SE PODES OLHAR, VÊ. SE PODES VER, REPARA”**

O presente tópico representou o momento principal no qual tivemos condições de associar a teoria com a prática e também com os desafios reais da extensão universitária na contemporaneidade, direcionando o olhar para algumas questões específicas com relação às análises educacionais e de gênero empreendidas neste estudo. Em um primeiro momento da análise de dados - levantamento quantitativo inicial - foram apresentados os pontos mais relevantes de uma etapa inicial dos resultados e discussões, isto é, o questionário, que teve por objetivo central introduzir os sujeitos da pesquisa nessa discussão tão importante. Em um segundo momento, por sua vez, as discussões do material oriundo das entrevistas propriamente ditas.

Segundo Flores (1994, apud CALADO; FERREIRA, 2004, p.3), os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Após os documentos primários serem reunidos, sendo esses uma planilha com os projetos registrados desde 2016 a 2020, um relatório com a relação de estágios de 2016 a 2020 e uma relação com os núcleos ativos enviadas pela Pró-Reitoria de extensão, juntamente com as informações secundárias, sendo as respostas dos questionários semiestruturados, os relatos das entrevistas com roteiros semiestruturados, as anotações do diário de campo e as gravações das entrevistas, foi desenvolvido o corpus da análise. Esse constituiu por meio da técnica de análise de conteúdo que é composto de técnicas onde se descreve o conteúdo obtido a partir de procedimentos sistemáticos que auxiliam no levantamento de indicadores, contribuindo para a inferências de conhecimentos.

Por meio da análise de conteúdo, elencou-se, nas categorias definidas pela coleta de dados, o resultado do conteúdo obtido, a partir de procedimentos de coleta sistematizados. A análise de conteúdo foi de extrema importância na pesquisa documental, porque os dados foram estudados de maneira muito cuidadosa.

A categorização das informações anteriormente coletadas de forma descritiva viabilizou a análise de como acontece a extensão na universidade, sobretudo, nos cursos em estudo e o entendimento das contribuições que a vivência da extensão traz para a formação profissional das estudantes que, entendemos, deva respeitar a autonomia de cada curso, mas, ao mesmo tempo, compreender a extensão universitária como prática interdisciplinar.

#### 4.1 Um olhar “além do que se lê”

No dia 18 de novembro de 2020, foi encaminhada uma solicitação à PROEC, por e-mail, onde as pesquisadoras se apresentaram, expuseram o propósito do trabalho e o motivo do encaminhamento que; se atendido, poderia contribuir para a continuidade da pesquisa. Solicitamos, dentro das possibilidades do setor, uma planilha com todos os projetos registrados no período de 2016 até 2020. Descrevemos na metodologia que nosso objetivo foi uma nova análise da extensão na instituição a partir da data de conclusão de um estudo já realizado, todavia com foco diferente. E, através dessa análise documental, buscamos conhecer o panorama geral da extensão na Universidade Federal de Lavras.

Considerando os documentos coletados (uma planilha com os projetos registrados desde 2016 a 2020, um relatório com a relação de estágios de 2016 a 2020 e uma relação com os núcleos ativos) e levando em conta nossa argumentação teórica de que a extensão tem uma função social, é notório o desestímulo por questões que vão contra a cultura tradicional dentro da universidade.

O intuito foi analisar o panorama geral da extensão, todavia com um foco para os cursos de Agronomia e Engenharia Florestal e percebemos que dentro dessa área a predominância são de ações de extensão pensadas e relacionadas ao campo de ciências agrárias, o que representa que a instituição reflete bem e afirma sua tradição agrária; por isso, destacamos mais uma vez a necessidade de abertura e diversidade dos saberes internos e externos, de um espaço de discussão onde questionamos, trazemos novas ideias e novos conhecimentos, a vislumbrar que temos coisas a aprender.

Uma análise que fizemos é que os incentivos (seja por parte dos docentes ou da própria universidade) para temas que são substanciais para a formação da extensionista não são encontrados, o que contribui e pode influenciar o ensino da extensão. Botomé (1996,p.62) corrobora “a direção das atividades extensionistas ser orientada pelo interesse e ocupações dos ‘intelectuais’ sem estabelecer vínculos apropriados de comunicação com a população ‘não universitária’”.

Temas que são pauta de movimentos sociais e políticas públicas da assistência técnica e extensão rural não aparecem (quando voltamos o olhar para área das ciências agrárias) como é o caso da temática de gênero, mulheres, isso mostra o desinteresse dos estudantes em problematizar no campo das ciências humanas, caindo no tecnicismo com o olhar que vê e deseja implementar soluções só técnicas sem entender as relações sociais e história de vida.

É importante mencionar que nossa análise em relação aos projetos não foi aprofundada, logo, não conhecemos exatamente a proposta de cada um deles de uma forma mais detalhada.

Ao receber as planilhas com os registros dos projetos, nelas, constavam somente os nomes dos projetos e os departamentos aos quais cada um está vinculado, sendo assim, com base nessas informações disponíveis, fizemos uma análise geral daqueles que apresentavam relação com a nossa busca.

No entanto, não podemos deixar de destacar que, dentre os projetos registrados, encontramos aqueles que trouxeram em seus títulos temáticas como gênero, meninas, feminino, e, por um lado, isso nos acalenta.

Por outro, a preocupação constante “de que tipo de conhecimento” a universidade está construindo e reproduzindo? E, de qual extensão estamos falando? Visto que esses projetos e ações são pensados por outros departamentos conforme apresenta o Quadro 5, que não são foco da nossa pesquisa. Isso nos provocou uma reflexão crítica, assim como Botomé (1996,p.85) discorreu sobre atribuir um “poder mágico à extensão universitária como uma capacidade de redenção da instituição, como se a pesquisa e o ensino não pudessem fazer o que ela tem como capacidade própria”. Subentendemos (ou entendemos bem) que é como se alguns departamentos pendurassem e deslocassem a responsabilidade para outros. Mas existe a possibilidade da universidade tentar contribuir, visto que as ações já pensadas partem dos próprios professores. E, como Gurgel (1986) evidenciou, “é inadmissível que se continue com discursos refinados como justificativa para práticas incompetentes”. A título de exemplificação, fizemos um recorte de alguns dos projetos e apresentamos:

Quadro 5 – Destaque de projetos registrados

Ano	Número/Ano	Nome	Faculdade/Instituição
2016	40/2016	Equipe UFLA- Futebol Americano Masculino e Feminino	Faculdade de Ciências da Saúde/UFLA
2016	116/2016	Atendimento Nutricional a gestantes da comunidade lavrense	Faculdade de Ciências da Saúde/UFLA
2016	145/2016	Capacitação de manipuladores e desenvolvimento de rotulagem para produtos elaborados por associação de doceiras da Pedra Negra	Faculdade de Ciências da Saúde/UFLA
2017	070/2017	Gênero na Teoria Social	Faculdade de Ciências Humanas, Educação e Linguagens/ UFLA
2017	095/2017	Meninas nas Exatas	Instituto de Ciências Exatas/UFLA
2018	009/2018	Diálogos sobre gênero, raça, classe social e agroecologia junto a sociedade	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas/UFLA
2019	081/2019	MariArte- Marias que bordam a vida	Enactus-UFLA
2019	097/2019	PROAMA- Programa de Aleitamento Materno- fase2	Faculdade de Ciências da Saúde/UFLA

Fonte: Dados PROEC.

O texto de Callou *at all* (2008) revela que algumas Universidades estão mais à frente no debate de extensão e em (re)produzir essas informações. Entretanto, no nosso estudo, isso não foi validado, uma vez que, com toda vivência dentro da universidade pesquisada, percebemos que são muitos diagnósticos invasivos, que pouco se discute sobre extensão, já que o primordial são os resultados. É como se estivessem (universidade) cumprindo um “mínimo exigido” por obrigação e não construindo o incentivo a uma extensão não tecnicista, tradicional e mais dialógica e participativa. O que vai de encontro à crítica de Botomé (1996, p.83) onde os administradores da instituição fortalecem seu poder político tanto com a comunidade local como da universidade, usando a extensão como um “cartão de visita” e assim melhorando a imagem da instituição perante a sociedade.

Percebemos a importância de discutir a extensão na matriz curricular e mais que isso, dialogar com as estudantes, todavia, como um ponto de partida na formação profissional e não tardiamente como um ponto de chegada, pois isso obstaculiza a afeição, o entusiasmo, e a consumação de um desenvolvimento, pois as relações sociais são tão importantes quanto as relações econômicas (CALLOU,2008).

O autor também instigou questionamentos na pesquisa sobre o perfil dos educadores no cenário contemporâneo e trazemos isso para nossa discussão. Pensar sobre a concepção de ensino universitário tradicional e sobre a relevância da interdisciplinaridade para debater questões colocando em pauta “de que forma os docentes estão estimulando e promovendo ações e participação dos discentes na extensão?”.

Os desafios e potencialidades apontados enfrenta grandes dificuldades além da delimitação do termo “extensão” ao ato de “transmissão simples e pura do saber”, o que reforça a necessidade de discutir sobre do que realmente se trata e entendemos por extensão universitária e do combate à ideia de que se trata de uma complementação secundária ao ensino e pesquisa.

Conversando com nosso objetivo de identificar a relação da vivência da extensão com a formação profissional e, a partir da análise do contexto geral de como a extensão vem sendo desenvolvida dentro da UFLA, acreditamos que, para entender o papel profissional da estudante, é necessário um olhar sobre o todo, considerar o contexto e todos aqueles que fazem parte e contribuem com a concepção e formação de um espaço, grupo ou situação, o que também é abordado no ensino da extensão como meio de comunicação, aproximação e promoção de horizontalidades nas relações e processos de diálogos.

É possível voltar aos pontos colocados em pauta na pesquisa de Callou e colaboradores sobre o perfil profissional que devemos formar para a promoção de um desenvolvimento mais

humano e ambientalmente, mais sustentável e sobre como podemos promover e estimular uma atuação mais crítica e criativa no processo de mudança da sociedade, de forma a constatar que o processo de mudança está, também e principalmente, sustentado na amplitude das discussões e problematizações ao se considerar um contexto como um todo, juntamente com suas implicações pessoais, culturais e históricas e não como parte singular ou individualizada, objetivada, e com um olhar apenas científico e não emancipador, independente da área de atuação profissional ou acadêmica.

Em uma página do Instagram “@cienciaufla”, criada para divulgação científica da Universidade Federal de Lavras, no mês de setembro, foi publicada uma chamada para os núcleos de extensão, onde, a partir da data da postagem feita, começariam a divulgar nos *stories* os eventos, atividades e iniciativas que estão sendo realizadas por esses núcleos no período de pandemia. Para isso, os núcleos deveriam enviar uma solicitação com 8 dias de antecedência por *direct*, na página já mencionada, e as divulgações ocorreriam todas as segundas-feiras. Considerando um dos nossos objetivos nessa pesquisa, esse seria um mecanismo que contribuiria para nossas discussões, uma vez que poderíamos tomar conhecimento dos núcleos presentes e ativos na universidade e nos inteirarmos do trabalho desenvolvido no período de isolamento social. Contudo, isso não aconteceu, seguimos acompanhando, todavia, as postagens conforme haviam sido planejadas não foram efetuadas.

Esse fato despertou reflexões e possibilidades para diferentes interpretações, já que o “não cumprimento” não foi justificado. Mais uma vez estaria sendo confirmada a negligência para com a extensão? Será que não estão produzindo nada durante esse tempo? É possível que os núcleos não tenham se manifestado?

Por isso refletimos sobre o quanto deveríamos produzir conhecimento nesse tempo sobre esse próprio processo. E a pandemia, com certeza, trouxe muitas dificuldades para a universidade como todo, principalmente para a extensão que é (ou deveria ser) a relação universidade-comunidade. E, desenvolver os trabalhos sem a presença física, com certeza, foi um grande desafio, assim como o acesso às tecnologias interativas que envolvem a complexidade dos professores e estudantes, a falta de equipamentos e as dificuldades em se promover extensão.

Nossa pretensão foi averiguar as atividades de extensão, utilizando o caminho da problematização, reflexionando extensão como uma troca de experiências com várias pessoas, possibilitando uma prática capaz de priorizar o diálogo, a autonomia, a troca de vivências, a valorização do saber, fazendo a universidade se sentir sociedade e a sociedade se sentir universidade.

De acordo com Gadotti (2017), o projeto político-pedagógico institucional da Universidade precisa explicitar o que ela pensa sobre ensino, pesquisa, extensão, gestão e suas articulações. Deixamos algumas interrogações: O que a Universidade está fazendo em relação a isso? Quais as iniciativas pontuais? São projetos individuais de professores? São disciplinas? O que a instituição instrumentaliza para ajudar na reflexão sobre esse ambiente que é predominantemente masculino e opressor?

#### 4.2 Levantamento quantitativo inicial

O questionário semiestruturado quantitativo inicial foi respondido por oitenta e três estudantes dos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal da Universidade Federal de Lavras para conhecer de modo introdutório a percepção das respondentes no que tange à extensão universitária, bem como para inserir de antemão as estudantes na discussão de gênero, como será possível perceber.

As respostas foram exportadas do *google forms* no formato de planilha de Excel, onde dentro dessa planilha criamos os filtros em cada questão, o que contribuiu para que buscássemos exatamente o que precisávamos e, assim, pudesse ser feita uma análise mais completa e com informações mais qualificadas e, para isso, utilizamos como critérios (nossos) os estratos por curso e por período em cada gráfico.

Somente com as respostas gerais nossas conclusões se tornariam rasas, uma vez que o “concordo ou não concordo” para nossa pesquisa não é algo que nos permita fazer afirmações, já que estaríamos nesse caso valorizando nossa opinião sem ter de fato obtido esses dados. Por isso, buscamos identificar melhor nosso público respondente, conforme mostra o (QUADRO 6).

Quadro 6 – Amostra geral das respondentes por curso e período

Período	Curso de Agronomia	Curso de Engenharia Florestal	Número de respondentes total por curso
1º ao 3º	15	13	28
3º ao 5º	6	9	15
5º ao 8º	10	10	20
8º ao 10º	11	9	20
<b>Total</b>	42	41	83

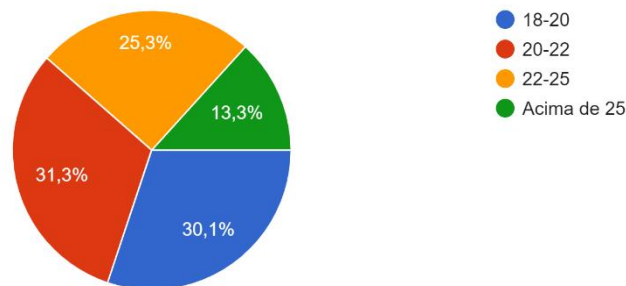
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Organizamos nosso perfil da amostra do questionário, estruturando e apresentando quantas foram as respondentes por curso e período para em seguida realizarmos nossa análise.

Vale destacar que, quando mencionamos os períodos repetidos, é considerando que algumas estudantes cursem mais disciplinas de períodos anteriores, mesmo matriculadas no período seguinte. Utilizar esse filtro para nossa análise foi essencial para alinhar o foco da pesquisa, interpretar os dados e gerar resultados relevantes, apresentados nos gráficos a seguir.

Gráfico 1 - Faixa de idade

Qual sua faixa de idade?  
83 respostas

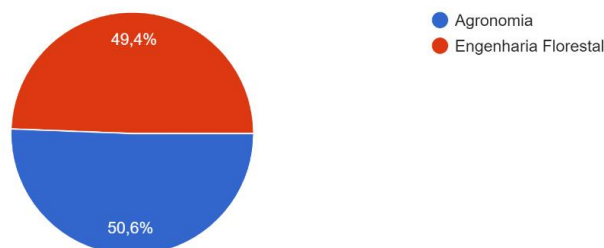


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Na primeira pergunta do questionário (Gráfico 1), que foi referente à faixa etária das participantes, observou-se que 31,3% delas possuem entre 20 e 22 anos, 30,1% entre 18 e 20 anos, 25,3% entre 22 e 25 anos e 13,3% acima de 25 anos. Percebemos que se trata de um público jovem e adultas. Esse período de formação em nível superior tem potencial para ser um momento de descontinuidades e quebras de muitos paradigmas, que dificultam a construção de uma noção plural e democrática da realidade, considerando que a universidade é um espaço de formação e discussão.

Gráfico 2 - Curso de Graduação

Qual seu curso?  
83 respostas

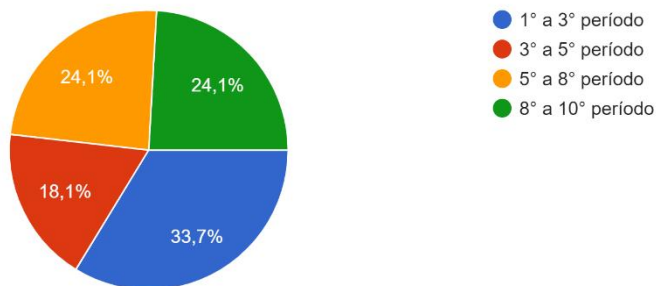


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

No que se refere ao curso de graduação das estudantes (Gráfico 2), 50,6% são do curso de Agronomia e 49,4% são do curso de Engenharia Florestal. O que corresponde na ordem anterior a 42 estudantes de Agronomia e 41 estudantes do curso de Engenharia Florestal.

Gráfico 3 - Período em que está matriculada

Em qual período você está matriculada?  
83 respostas

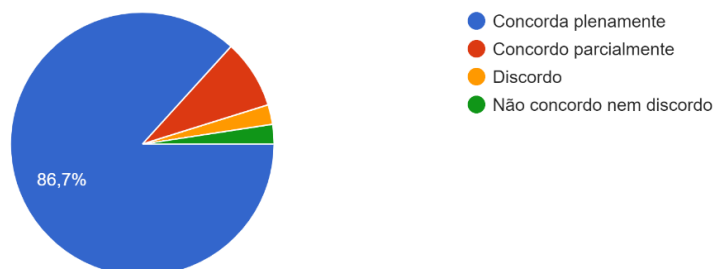


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Quando perguntado o período em que as estudantes encontram-se matriculadas (Gráfico 3), 33,7% das respondentes estão entre o 1º e 3º período, 24,1% estão matriculadas entre o 5º e o 8º período, 24,1% entre o 8º e o 10º período e 18,1% entre o 3º e o 5º período. Esses dados mostram que na pesquisa existem percepções de estudantes em diferentes momentos do curso, desde calouras até veteranas.

Gráfico 4 - Universidade plural e democrática

Você concorda que a universidade, por ser plural e democrática, deve refletir as demandas e necessidades de diferentes grupos sociais na sociedade a fim de contribuir com sua evolução?  
83 respostas



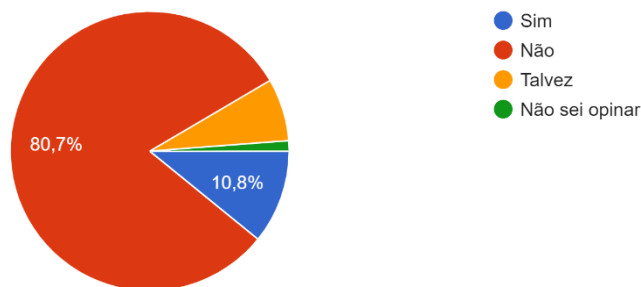
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Podemos observar com as respostas do questionário (Gráfico 4) que 86,7% das estudantes concordam plenamente que a universidade, por ser plural e democrática, deve refletir as demandas e necessidades de diferentes grupos sociais na sociedade a fim de contribuir com sua evolução. Entretanto 8,4% concordam parcialmente, 2,4% discordam, 2,4% não concordam nem discordam.

Em vista disso, destacamos a relevância de uma universidade ser construída de maneira a dialogar com todos, uma universidade plural, sem rótulos, um espaço de discussões que coopere tanto para a formação profissional como cidadã dos estudantes.

Gráfico 5 - Igualdade de gênero.

Na sua área específica, você acredita que existe uma concreta igualdade de gênero?  
83 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Na quinta pergunta (Gráfico 5), foram obtidos os dados: 80,7% acredita que não existe igualdade de gênero no setor, deste número, 45,7% correspondem às estudantes de Agronomia, enquanto 34,9%, às estudantes de Engenharia Florestal.

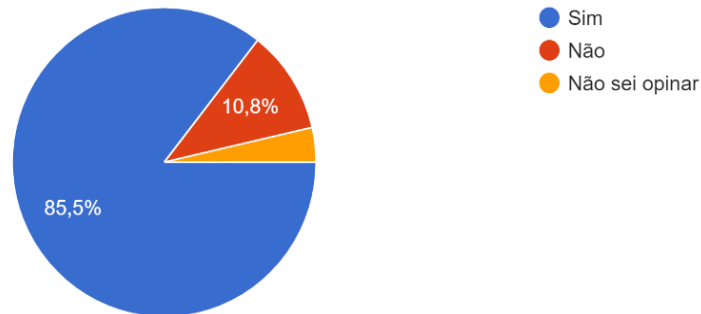
Ademais, 10,8% acreditam em sua existência, seguidos por 7,2% que acreditam que talvez exista, finalizando com 1,2% da amostra que não soube opinar. Como mostra o resultado, a segregação se faz presente em todos os espaços sociais com destaque e (importante para nossa pesquisa) dentro da universidade no campo das ciências agrárias e percebemos que, no contexto do curso de Agronomia, isso fica mais evidente e perceptível para as estudantes.

Não podemos ignorar o fato desses cursos ainda serem majoritariamente e tradicionalmente masculinos, fato que também entra para a discussão. Entendemos que, quando as estudantes não consideram existir uma igualdade de gênero, isso não se reflete nos números de acesso ou permanência no curso, mas nas entrelinhas de todo o processo educativo de modo geral.

### Gráfico 6 - Diferença entre ensino, pesquisa e extensão

Você sabe o que é o ensino, a pesquisa e a extensão? .

83 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Quando a pesquisa verificou (Gráfico 6) o entendimento acerca da diferença entre ensino, pesquisa e extensão, notou-se que 85,5% sabe a diferença, contra 10,8% que assumem não saber o significado e 3,6% não souberam opinar. Consideramos fundamental que as discentes tenham essa noção e entendimento do que são os três pilares nos quais as universidades públicas são estruturadas, mas observamos que uma parte ainda não tem essa compreensão.

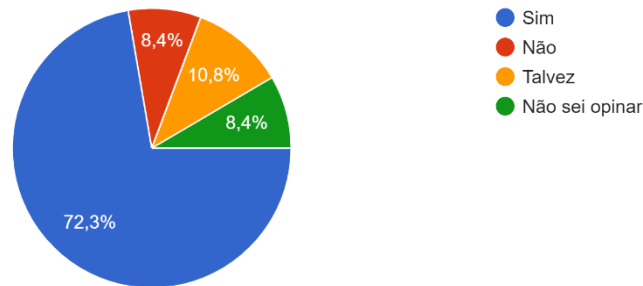
Dos 10,8% (o que corresponde a 9 estudantes) que responderam não conhecer a diferença do ensino, pesquisa e extensão: 8,4% (o que corresponde a 7 estudantes) estão matriculadas no 1º ao 3º período. Enquanto apenas 1 é estudante do 5º ao 8º período e a outra é estudante do 8º ao 10º período. A partir destes resultados podemos refletir um pouco sobre a tríade: ensino, pesquisa e extensão.

A compreensão do tripé nem sempre se consolida, pois, ao ingressar em um curso de graduação superior, as estudantes se deparam com diversas dificuldades, bem como a adaptação a um novo sistema de ensino (OLIVEIRA *et al.*, 2014). E os dados nos mostram que a maioria das estudantes que ainda não compreendem a diferença entre os três pilares são dos períodos iniciais, o que nos leva a compreender que muitas vezes as estudantes chegam na universidade sem ao menos entender exatamente o que é o ensino, por isso abordar de forma mais esclarecedora tanto ensino quanto pesquisa e extensão é fundamental para que conheçam não só o termo mas como de fato acontecem para assim incluir essas estudantes nessas atividades.

### Gráfico 7 - Ensino, pesquisa e extensão são complementares

Na sua percepção, ensino, pesquisa e extensão são complementares ?

83 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Sobre a percepção entre ensino, pesquisa e extensão serem complementares entre si, chegou-se às seguintes informações: 72,3% consideram tais instâncias como complementares.

Dos 10,8% (o que corresponde a 9 estudantes) que disseram que talvez sejam complementares, 4 estudantes são do 1º ao 3º período, enquanto apenas 1 é do 8º ao 10º período. Dos 8,4% (o que corresponde a 7 estudantes) que não consideram essa articulação, 3 são do 1º ao 3º período, enquanto apenas 1 é do 8º ao 10º período. Dos 8,4% (o que corresponde a 7 estudantes), que não souberam opinar, 6 estudantes são do 1º ao 3º período enquanto 1 está matriculada entre o 8º ao 10º.

Com esses resultados, identificamos que compreender ensino, pesquisa e extensão é um desafio e mais ainda quando as estudantes estão na fase inicial dos cursos e que, provavelmente, ao longo da trajetória acadêmica, vão compreendendo melhor os conceitos. E muito se fala que um complementa o outro já que o ensino na educação superior envolve o conhecimento do objeto por intermédio de fontes primárias pesquisadas por meio de metodologias científicas resultando em pesquisas, ao mesmo tempo, tais pesquisas precisam ser fundadas mediante problemas sociais engendrados naquela sociedade e através dessas pesquisas nascem os trabalhos de extensão (SILVA e MENDOZA, 2020). Todavia, sabemos que essa relação não é tão harmoniosa quanto parece e, na verdade, de harmonioso não tem nada, uma vez que gera muito mais desigualdade e reproduz as contradições da sociedade em geral.

Gráfico 8 - Participação em atividades de extensão na UFLA

Você já participou ou participa de alguma atividade de extensão na UFLA, seja remunerado ou voluntário?

83 respostas

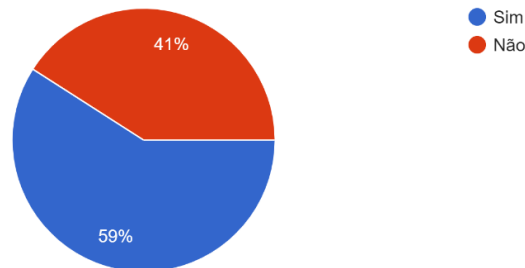
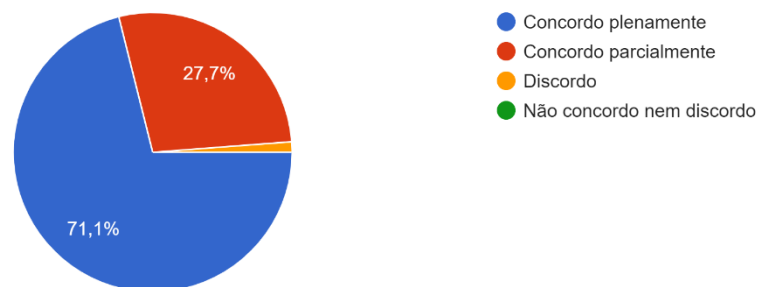


Gráfico 12 - Extensão universitária e a formação profissional

Você concorda que a extensão universitária pode agregar experiências positivas para a sua formação?

83 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Quando analisamos sobre a participação em extensão na UFLA (Gráfico 8), a pesquisa gerou que 41% não teve nenhuma participação na extensão da UFLA. Das estudantes que informaram não ter participado, temos que 26,5% são estudantes do 1º ao 3º período, 4,8% corresponde às estudantes do 3º ao 5º período, 4,8% são respondentes do 5º ao 8º período e apenas 2,4% do 8º ao 10º responderam que não tiveram nenhuma participação na extensão.

O número de estudantes que não participaram da extensão nos chamou atenção, visto que é uma quantidade significativa de estudantes dentro da nossa amostra, principalmente, dos períodos iniciais. E mais que isso, pois, em outro momento, quando foram questionadas sobre a extensão universitária agregar experiências positivas para a formação, representado pelo (Gráfico 12), obtivemos as seguintes respostas: 71,1% das entrevistadas concordam plenamente que a extensão universitária agrega experiências positivas para a formação. E dentro deste número, 21,6% são respondentes do 1º ao 3º período, enquanto 12% são do 3º ao

5º período, 16,8% estão entre o 5º e o 8º período e 20,4% estão matriculadas no 8º ao 10º período.

Quando reflexionamos sobre essas duas questões e atentamos aos dados, é notório que mais da metade das estudantes que não participam da extensão estão matriculadas entre o 1º e o 3º período, e que, as que mais consideram e concordam plenamente como importante vivência para a formação são também do 1º ao 3º período. Isso nos provocou algumas reflexões, como: Por que o número de “não participação” é mais acentuado nos primeiros períodos? Se essas estudantes consideram a extensão proveitosa, positiva por que não se envolvem? Será que não conhecem quais ações são oferecidas? Ou apesar de conhecerem ainda assim não se interessam? Seria motivação? Seria o entendimento equivocado de como a extensão acontece?

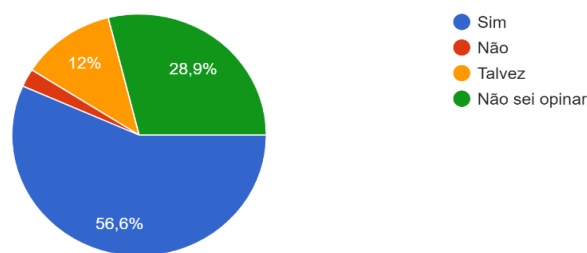
Consideramos, conforme Rays (2003), que a prática da extensão tende a surtir impactos positivos para o estudante e também para a sociedade em geral, sendo uma experiência muito desejável.

Seria interessante que uma margem cada vez maior de estudantes, vivenciassem essa experiência, em que o resultado ou o produto deste trabalho denomina-se de acordo com Melo Neto (2003) como conhecimento para a transformação social.

Gráfico 10 - Contribuição da extensão para a emancipação feminina

A partir das suas experiências, você considera que a extensão contribui para a emancipação feminina no meio profissional?

83 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Com relação à contribuição da extensão no meio profissional a partir das experiências vivenciadas por elas, o gráfico (Gráfico 10) apresenta os dados de forma clara, a maior parte das entrevistadas, correspondendo a 56,6%, responderam que contribui para emancipação da mulher no meio profissional. Desse número, 12% (o que corresponde a 10 estudantes) estão matriculadas entre o 1º e o 3º período, e esse é um dado importante, porque quando questionadas em outro momento se participam ou participaram da extensão universitária,

apenas 6 disseram sim. Como nossa questão buscava identificar a partir da prática vivenciada, percebemos claramente uma contradição nas respostas das estudantes deste período.

Ademais, 14,4% são estudantes matriculadas do 3º ao 5º período, enquanto a maioria, 15,6% são estudantes do 5º ao 8º período e 14,4% estão entre o 8º e o 10º período.

Pelas respostas entendemos que a extensão se coloca como um dos caminhos para consolidar a emancipação feminina no meio profissional. Acreditamos que são experiências que contribuem para que as estudantes se sintam mais seguras e preparadas para a vida profissional. Mas, destacamos que nem sempre a extensão se apresenta pela partilha de saberes, trocas de conhecimentos e vivências práticas que estimulam a emancipação das estudantes mulheres.

Gráfico 9 - Impacto social da extensão

A partir das suas experiências na extensão ou na pesquisa em interface com a extensão, você considera que possui um efetivo e positivo impacto social?

83 respostas

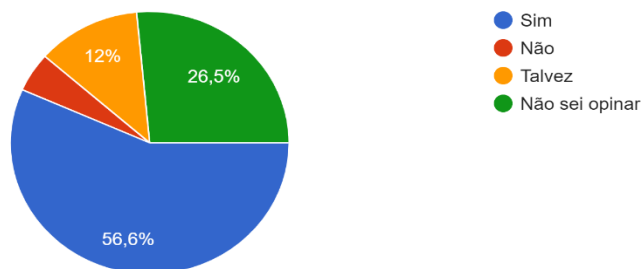
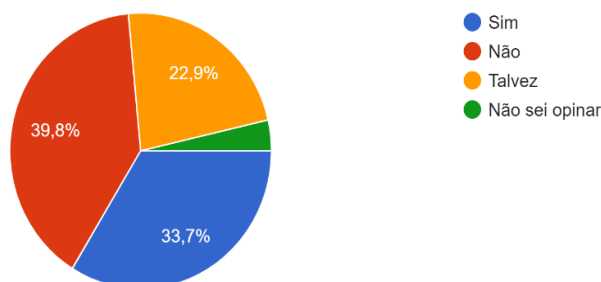


Gráfico 11 - Articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Você considera que existe uma articulação visível entre ensino, pesquisa e extensão no contexto do seu curso?

83 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Quando questionadas sobre o impacto social da extensão, as respostas variaram bastante, mas destacamos as 56,6%, que consideraram positiva, sendo 33,7% estudantes do curso de Agronomia e 22,8% estudantes de Engenharia Florestal.

Na questão referente à articulação visível entre ensino, pesquisa e extensão (Gráfico 11), 39,8% responderam não considerar visível essa relação e, dessas respondentes, 24,1% são estudantes do curso de Engenharia Florestal enquanto 14,4% são do curso de Agronomia.

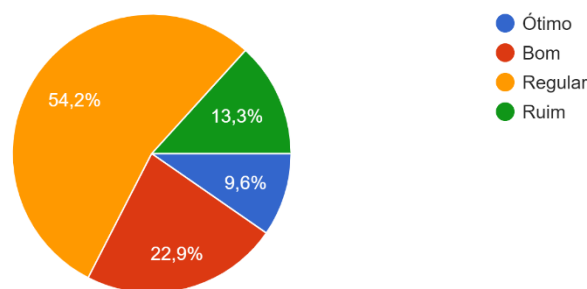
Com base nos dados, questionamos sobretudo como a extensão tem um impacto social positivo, se grande parte das estudantes não consideram visível a relação entre ensino, pesquisa, extensão?

Para o Fórum de Pró-Reitores de Extensão Universitária, a extensão deve ser capaz de articular o ensino e a pesquisa. Ou seja, ela só vai ter impacto social<sup>32</sup> se estiver associada ao ensino e à pesquisa.

Todavia, a indissociabilidade é um grande desafio, assim como possibilita e fortalece uma relação ativa e dialógica entre universidade e comunidade, produzindo bons resultados e um impacto social efetivo.

Gráfico 13 - Acesso e a divulgação das atividades

Como você considera o acesso e a divulgação das atividades de extensão em seu curso?  
83 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

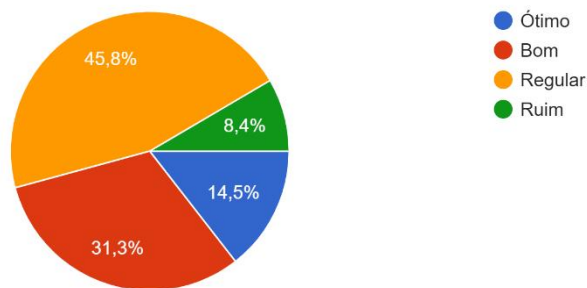
Quanto ao acesso e divulgação das atividades de extensão universitária, as respostas apresentaram uma variação: 54,2% responderam que consideram regular, 22,9% considera como bom, 13,3% como ruim e apenas 9,6% como ótimo. Essas informações revelam que ainda é preciso caminhar muito no sentido da democratização do acesso a informações sobre a extensão nos cursos, pois apenas 6 estudantes mulheres de Agronomia consideram ótimo a

<sup>32</sup> Quando utilizamos o termo estamos também nos referindo ao compromisso social, ou responsabilidade social.

forma com que o curso adota para divulgar o que é desenvolvido dentro da extensão universitária, assim como no curso de Engenharia Florestal, onde somente 2 estudantes mulheres acreditam ser ótimo o método que o curso adota para fazer chegar as informações até elas.

Gráfico 14 - Participação do curso na extensão

Como você considera a participação do seu curso em extensão na universidade?  
83 respostas



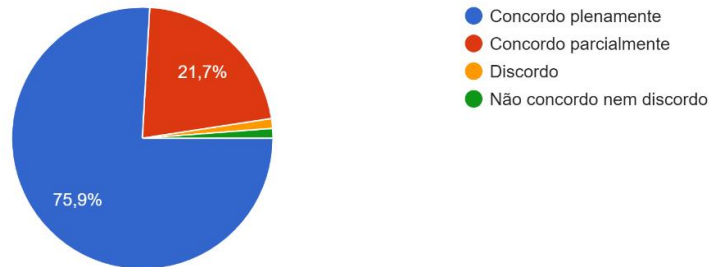
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Quando questionados sobre a participação no curso de extensão, a amostra apresentou resultados distintos, onde 45,8% (sendo 27,7% são do curso de Engenharia Florestal e 18% do curso de Agronomia) consideram regular, 31,3% (sendo de Agronomia 15,65% e 15,65% de Engenharia Florestal) que classificam a participação como boa e mais 14,5% (10,8% de Agronomia e 3,62% de Engenharia Florestal) que consideram como ótima, encerrando as respostas com 8,4% como ruim, sendo 6% de respondentes de Agronomia e 2,4% do curso de Engenharia Florestal.

Pelos dados, consideramos importante que tanto o curso de Agronomia e Engenharia Florestal contemplem em seus projetos, atividades e ações que incentivem, aprimorem diariamente a importância da extensão enquanto prática conjunta.

### Gráfico 15 - Áreas que reforçam e fortalecem as desigualdades.

Você concorda que existem áreas que reforçam e fortalecem as desigualdades de gênero?  
83 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Sobre a existência das áreas que reforçam e fortalecem as desigualdades de gênero (Gráfico 15), a pesquisa apontou que 75,9% concordam plenamente e 21,7% concordam parcialmente.

Das estudantes que concordam plenamente, 45,7% são do curso de Engenharia Florestal, enquanto 30,1% são do curso de Agronomia. E das que concordam parcialmente, apenas 3,6% são do curso de Engenharia Florestal, as demais são estudantes de Agronomia.

Nesse sentido, Haussmann (2018, p. 132) argumenta que ainda há sérios problemas no que tange as mulheres em condições de igualdade em relação aos homens.

Baseado no que Hirata e Kergoat (2007) discutem sobre os modelos que organizam as relações e as novas configurações da divisão sexual do trabalho, percebemos que ainda que as mulheres tenham se inserido em áreas eminentemente masculinas, existem as que reforçam e fortalecem as desigualdades de gênero. Nossos dados revelam por completo que, especificamente nesses dois cursos das ciências agrárias da Ufla, essa é uma realidade recorrente.

Contudo somente o resultado dessa questão não nos ajudou a compreender o modo como isso acontece de fato, nem tornou visível o que discutimos ao longo do trabalho sobre as barreiras “ocultas” que as mulheres enfrentam para romper com as desigualdades de gênero, apontada por Olinto (2012). Mas foi analisando mais profundamente por meio das entrevistas que surgiram alguns indicativos instigantes.

Questão 16 Figura 1- O que essa imagem representa para você?



Fonte: Página do Arionauro Cartuns<sup>33</sup>

Quando a pesquisa investigou o que a imagem acima (Questão 16) representava para as respondentes, verificamos que as respostas foram semelhantes e que grande parte delas foram voltadas para a questão do machismo, do patriarcado e do medo que as mulheres enfrentam, sendo esse último visualizado de diferentes maneiras, como algumas respondentes trouxeram em suas reflexões:

*A mulher com medo da própria sombra* (estudante do 1º ao 3º período de Agronomia);

*representa uma mulher com medo do que ela mesmo reflete* (estudante mulher do 5º ao 8º período de Agronomia);

*uma mulher que não sai do lugar por conta dos seus medos* (estudante mulher do 5º ao 8º período de Engenharia Florestal);

*medo de uma nova profissão diferente do que está acostumada* (estudante mulher do 8º ao 10º período de Engenharia Florestal);

*o medo da mulher dos serviços direcionados para ela* (estudante mulher do 1º ao 3º período de Agronomia);

*medo de enfrentar o trabalho em um mundo masculino* (estudante mulher 8º ao 10º período de Agronomia).

Aliadas ao medo, identificamos questões apontadas de que as mulheres permanecem associadas às funções do lar e de não conseguirem desligar-se de tal papel reproduzido pela sociedade machista, por reflexo do patriarcado e pelas dificuldades encontradas por elas no mercado de trabalho o que causa desigualdade e discriminação, sendo imposto a elas a

<sup>33</sup> Disponível em: <http://www.arionaurocartuns.com.br/>. Acesso em 04 jul.2020.

obrigação de cumprir com as tarefas domésticas, ao mesmo tempo em que só são reconhecidas por tais questões e não por sua dedicação e competência profissional. Apresentamos algumas respostas que confirmam essa percepção das estudantes ao se depararem com a imagem apresentada no questionário:

*Uma ideia socialmente imposta por uma sociedade com raízes patriarcais e misóginas (estudante mulher do 8º ao 10º período de Agronomia);*

*Independente do esforço e dedicação para se destacar na sociedade, no fim do dia, sempre terá as pessoas que veem as mulheres como donas de casa (estudante mulher do 3º ao 5º período de Engenharia Florestal);*

*Ta sempre atrelado mulher e serviço doméstico, mesmo que na sombra (estudante mulher do 5º ao 8º período de Agronomia);*

*Uma mulher que se sente insegura por querer um trabalho diferente do trabalho desenvolvido em casa. Ou ainda sentindo um peso pela jornada de trabalho dupla que a mulher leva na maioria dos núcleos familiares (estudante mulher do 5º ao 8º período Agronomia);*

*Uma visão machista e arcaica da mulher (estudante mulher 1º 3º período de Agronomia);*

*Cultura do patriarcado (estudante mulher do 5º ao 8º período de Agronomia);*

*Representa o passado, imposto por religião e por uma sociedade retrógada (estudante mulher do 8º ao 10º período de Agronomia);*

*O patriarcado sempre colocando nós mulheres no mesmo lugar, dificultando assim nossa autonomia (estudante mulher do 8º ao 10º período de Engenharia Florestal);*

*A sombra do machismo que assusta todas as mulheres (estudante mulher do 1º ao 3º período de Engenharia Florestal).*

Levando isso em consideração, é oportuno lembrar que durante “a maior parte da história brasileira existiu [ou existe?] uma divisão sexual do trabalho que, de modo geral, impunha às mulheres as atividades domésticas e de reprodução (privadas) e, aos homens, as atividades extra domésticas e produtivas (públicas)” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 131).

além de atribuir às mulheres a responsabilidade sobre a reprodução, estabelecendo sua inclusão na produção apenas secundariamente, a divisão sexual do trabalho rotula o trabalho reprodutivo como um não trabalho, não lhe atribuindo valor e o marginalizando como objeto de estudo da economia (SCHWARZ e THOMÉ, 2017, p.144).

Para manter seu lugar no mercado de trabalho, as mulheres precisam ter dupla jornada,

chegando em casa e assumindo os cuidados com a casa e com a família, acumulando grande cansaço e desgaste emocional e duas estudantes chamam atenção para isso ao escreverem

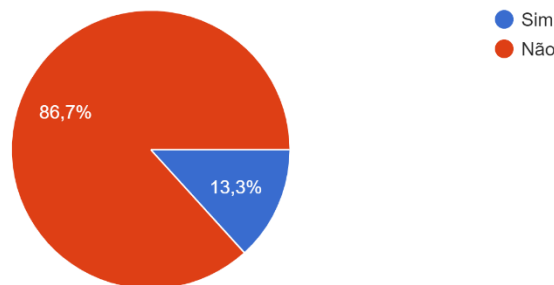
*Representa a mulher atual que trabalha em casa e fora também. Além de cuidar dos filhos, esposo, e ter que se apresentar sempre bonita e disposta mesmo estando exausta e com tantas cobranças. (estudante mulher do 8º ao 10º período de Agronomia);*

*O retrato da dupla jornada feminina, a mulher que vai para seu emprego já cansada das atividades domésticas, que ainda não são justamente divididas no lar (estudante mulher do 5º ao 8º período de Agronomia)*

Safioti (2105) corrobora ao dizer que “o patriarcalismo dá sinais no mundo inteiro de que ainda está vivo e passando bem”.

#### Gráfico 17 - Participar de uma entrevista online

Você aceita participar de uma entrevista online para aprofundar alguns pontos desse questionário?  
83 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

E na questão 17, com relação à aceitação em participar de uma entrevista *on-line* para levantar maiores informações sobre a pesquisa, isto é, a segunda parte da análise de dados, somente 13,3% (o que corresponde a 11 estudantes) concordaram em participar.

Do número de estudantes que se disponibilizaram, 12,09% correspondem às estudantes de Agronomia e apenas 1,20% da Engenharia Florestal. Vale a pena destacar que do 1º ao 3º período, nenhuma estudante se disponibilizou. Nos demais, 3,6% são matriculadas entre o 3º e o 5º período, 6% estão matriculadas entre o 5º e o 8º e, por fim, 3,6% matriculadas entre o 8º e o 10º período.

Com base nesses dados e fundamentado em nossas análises no decorrer do questionário, entendemos que as estudantes do 1º ao 3º período estão entre as que menos

participam da extensão, o que, conseqüentemente, pode ter sido o motivo pelo qual não se disponibilizaram em participar da entrevista. Mas, num geral, identificamos pelos resultados uma falta de motivação das entrevistadas e isso pode ocorrer diante de várias limitações para as participantes como, por exemplo, insegurança para dialogar sobre a temática, receio em se exporem, sobrecarga do ensino remoto, desinteresse, dentre outras tantas causas que só saberíamos especificamente se junto a essa questão tivéssemos pedido uma justificativa pelo qual não participariam. De qualquer forma, consideramos muito válida a participação e contribuição das estudantes que se manifestaram.

Assim, concluímos que, até o momento da análise dos questionários, o que nosso trabalho mostrou foi o pouco incentivo da extensão nos dois cursos em estudo.

#### **4.3 É hora de conversar ... o aprofundamento das análises qualitativas**

O projeto político-pedagógico da Universidade explicita o que ela pensa sobre ensino, pesquisa, extensão, gestão e suas articulações. Quando pensamos na universidade, pensamos em um espaço de escuta, diálogo, construção e superação, que valorize extensão tanto para um projeto de universidade como de sociedade. No entanto, o que nossos resultados demonstram é que grande parte das estudantes não chegaram a participar da extensão universitária, revelando, dessa forma, a resistência face ao elitismo do ensino superior.

Isso se pode demonstrar, credita-se de forma bastante recorrente, em muitas universidades brasileiras, o exemplo da universidade em estudo só vem validar a deprimente veracidade de que ainda existem áreas que fortalecem as desigualdades de gênero e um certo descuido com a extensão mesmo conhecendo sua importância. As informações foram selecionadas das entrevistas realizadas na pesquisa mediante a análise das categorias a seguir.

É importante acrescentar que as categorias foram definidas com base no conjunto de informações obtidas tanto pelos documentos da PROEC, conforme (quadro 7), quanto pelas respostas do questionário e pelas entrevistas semiestruturadas. A revisão de literatura e as leituras teóricas jogaram luz no apoio às interpretações preliminares e às análises em profundidade.

**Quadro 7- Síntese das categorias analíticas (Continua)**

<b>Categoria</b>	
Extensão para quê?	Dessa categoria depreendemos que a extensão universitária traz contribuições para a formação profissional das estudantes. A dimensão de formação da extensão é ampla, forma o estudante para além da universidade.

Quadro 7- Síntese das categorias analíticas (Conclusão)

De que universidade estamos falando?	Nesta categoria, apontamos: as entrevistadas 1 e 2 acreditam que a universidade oferece possibilidades, o que falta é iniciativa das próprias estudantes. O que corrobora com a fala da entrevistada 3 que acredita que a não participação seja por falta de interesse e por desacreditarem da extensão, e a entrevistada 4 não tem opinião formada. O fato é que existe um desprestígio em relação à extensão universitária. O que reforça nossos resultados apresentados nas entrevistadas, em que 41% das estudantes que responderam o questionário não vivenciam e/ou não vivenciaram a extensão.
O peso do tradicionalismo	Podemos perceber em todas as falas que, mesmo que as estudantes participem das atividades, dos projetos, dos núcleos, ainda é preciso (e necessário) discutirmos sobre a divisão sexual do trabalho e suas expressões e seus reflexos no espaço universitário.
[...] Não é pop	Desta categoria, depreendemos que as oportunidades não somente são praticadas por estudantes, mas também professores que utilizam do status do seu poder para exercer o controle social e intimidar, e que a universidade (na maioria das vezes) tende a camuflar o que acontece ao invés de se posicionar e tomar decisão.
A extensão e um novo nem tão normal	Essa categoria evidencia que a extensão, o ir ao trabalho de campo durante a pandemia não tem sido fácil, e que as medidas de distanciamento social e as ferramentas disponíveis estão fazendo parte de um “novo nada normal”, entretanto há que se considerar que alguns núcleos/grupos tiveram uma quebra de vínculo com a comunidade, o que precisa ser repensado.
A face da pandemia que só as mulheres conhecem...	Essa última categoria de análise revela por completo que a divisão sexual do trabalho é uma questão de gênero e isso diz muito sobre como nossa sociedade (ainda) está organizada. Fundamentado nela e nas antecedentes, podemos afirmar que existem áreas que reforçam e fortalecem as desigualdades de gênero, e que isso reflete tanto dentro da comunidade acadêmica (universidade, que deveria ser um espaço de construção e superação) como no mercado de trabalho com a garantia do privilégio dos homens.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

#### 4.3.1 Extensão para quê?

M.E – estudante mulher do 6º período de Agronomia, a quem se denominará entrevistada 1, declara que “a extensão agrega experiências positivas; eu aprendi muito, tive

uma lista de contatos muito grande com as pessoas, seja empresas, seja produtor, seja pessoas que vão por exemplo no Ufla de Portas Abertas e isso faz a diferença, sabe?!”.

A entrevistada 2, que se refere a M.R- estudante mulher do 10º período de Agronomia, em relação à extensão, respondeu que “com certeza teve contribuição, para o profissional ser um bom profissional ele tem que saber lidar com a prática, porque se ele não souber do trabalho prático, como ele vai liderar uma equipe, sem saber o serviço exatamente? Então contribui bastante para ser um bom profissional, é importante”.

Para a entrevistada 3, que se representa a C.M - estudante mulher do 7º período de Agronomia, argumenta que “a participação na extensão foi muito importante, ou melhor, está sendo, porque a gente fica muito na parte acadêmica. Depois que eu formei em Floresta, eu fiquei muito na parte acadêmica mestrado e doutorado e acabou que eu desapeguei das pessoas e aí a experiência da extensão me trouxe de volta mexer com gente, conviver com pessoas, saber que elas são diferentes e não são somente artigos que eu estou lendo e escrevendo e fazendo experimentos tabulando estatísticas, então é uma coisa muito legal nesse sentido, trazer de volta para as pessoas e saber que elas fazem parte de todo processo”.

A entrevistada 4, que se refere a E.R – estudante do 6º período de Agronomia, corrobora com as demais quando afirma que “com certeza a vivência da extensão tem contribuição para minha formação, é muito importante, principalmente quando você nunca teve contato com a área”.

Um estudo realizado por Ribeiro (2009) afirmou que os discentes demonstram ter clareza quanto à contribuição que as ações extensionistas promovem em sua formação. Na nossa pesquisa, isso ficou evidente, uma vez que as estudantes consideram que a vivência extensionista propicia um aprendizado coletivo e agrega experiências positivas.

A prática é um processo fundamental na aquisição do conhecimento para a experimentação e aplicação de conceitos teóricos. Considerando que a formação profissional possui um processo constante entre teoria e prática, permitindo sucessivas aproximações à realidade, contribuindo inclusive para a sua transformação (FREIRE, 2001, p.245).

Para Pierson et.al (2003), a inserção da extensão requer uma flexibilização da estrutura curricular que viabilize o envolvimento das [estudantes mulheres] com atividades de extensão que pudessem ser creditadas como componente curricular. De modo mais ousado, poderia ser tentado um modelo que inserisse a extensão como um eixo de formação contínuo (produção de conhecimento e intervenção profissional), que se iniciaria no primeiro semestre e se estenderia até o último.

À vista disso, a extensão se configura como substancial no decurso do desenvolvimento

e formação do estudante, no aperfeiçoamento do *know-how* do docente e na relação dialógica e de troca com a comunidade. Segundo Martins (2008), a formação do jovem profissional demanda vivências práticas dentro e fora da universidade.

A troca de conhecimentos, favorecidos por atividades extensão, não se limita apenas ao campo do conhecimento empírico-científico, ocorre também uma troca de valores que possibilita ao discente reformular e referenciar socialmente seus conhecimentos (CHAVES e GAMBOA, 2000). Isso quer dizer, a extensão é uma construção de saberes.

Em outras palavras, a extensão aproxima a estudante da prática profissional, o que é extremamente importante, principalmente para aqueles que ainda não tiveram a oportunidade de ter o contato com a prática. Assim como para o desenvolvimento e aprofundamento de conhecimentos por ter uma aproximação e discussão sobre a temática que vão ser trabalhadas, desenvolvendo também competências profissionais pelo reconhecimento de realidades diferentes daquelas dentro do meio acadêmico, conseqüentemente, rompendo com o tradicionalismo do Ensino e da conexão entre universidade, a estudante e comunidade. A extensão é basilar, tanto para o desenvolvimento coletivo na formação acadêmica quanto para o individual. A entrevistada 3 confirma ao ressaltar que a extensão a trouxe de volta para ter contato com as pessoas e entender que essas pessoas são diferentes. Com isso, percebemos que existem saberes diferentes e acreditamos que a extensão seja um dos caminhos para construção de uma universidade mais plural, democrática e com interação dialógica, com várias áreas do conhecimento atuando na reflexão dos problemas, o que é uma riqueza essa interdisciplinaridade e interprofissionalidade.

Nesse sentido, a participação de estudantes [mulheres] em ações de extensão universitária é uma importante ferramenta no processo de formação do profissional crítico, político e socialmente referenciado (SENA et.al, 2018).

Dessa categoria, conclui-se que à extensão universitária traz contribuições para a formação profissional das estudantes. A dimensão de formação da extensão é ampla, forma a estudante para além da universidade.

#### **4.3.2 De que universidade estamos falando?**

Sobre o papel da Universidade e a relação com o incentivo à extensão universitária, foram apresentados dados às entrevistadas, obtidos no questionário sobre a porcentagem de estudantes que não participam e nunca participaram da extensão. A entrevistada 1, afirma que “dentro da universidade a gente tem um mundo de possibilidades e a universidade permite que a gente não sofra tanto quanto fora na área de trabalho, a universidade ela consegue, tem um

poder meio que invisível, mas que te mantém, num equilíbrio assim de gênero sabe?! Dentro da universidade eu me sinto confortável, pelo menos pela minha experiência”.

A entrevistada 2 informa que “dentro da Ufla eu acho que a gente tem bastante oportunidade de estar correndo atrás, estar participando de alguma atividade de extensão... fora com as maiores empresas já é mais complicado, mas acredito que pode ser a falta de proatividade da pessoa de estar correndo atrás, de conversar, de pedir uma oportunidade”.

A entrevistada 3 declara que “às vezes falta um pouco mais de estímulo, que dependendo do projeto, da atividade, não chama, não tem divulgação necessária, ou o aluno acha que é pra fazer uma coisa mais pesada, ou tem um certo preconceito com a extensão... pelo menos desde que eu entrei na Ufla o pessoal achava que extensão é coisa de “bicho grilo”, então tinha um certo preconceito, não era muito atrativo... e teve uma época que a bolsa de extensão era menor que a bolsa de pesquisa então o pessoal não queria e já teve tempo em que a extensão valia menos ponto em seleções de pós graduação... acaba que as pessoas não vão, **nem por ser mulher**, mas no geral por falta de interesse mesmo (C.M,2021, grifo nosso). Na fala dessa entrevistada, chamou-nos a atenção o fato de ela ter ressaltado que a indiferença para com a extensão, não está necessariamente ligada ao gênero, mas é uma questão que reflete nos acadêmicos como um todo.

A entrevistada 4 argumenta que “com relação ao número que nunca participou da extensão, eu acho que eu teria que saber essa porcentagem em relação aos homens para tirar alguma conclusão”. A entrevistada 4 se apresenta insegura e relata a preocupação em conhecer os dados de maneira geral, já que, segundo ela, sabendo somente o percentual de estudantes que não participam da extensão não é possível argumentar e opinar sobre. Entendemos por essa fala que é possível que o desinteresse em participar da extensão não seja apenas de mulheres, o que corrobora com o que a entrevistada 3 nos apresentou.

Isso posto, depreendemos que o incentivo à participação na extensão ainda é um desafio pela falta de reconhecimento da própria universidade que, mesmo com a tríade: ensino, pesquisa extensão, essa última ainda é negligenciada e desvalorizada.

Conforme destaca Lima (2015), nota-se um consenso nas universidades públicas em relação à maior valorização da pesquisa, em segundo lugar, do ensino e, por último, da extensão, e ressalta que esta ordem, pesquisa-ensino-extensão, tem sido unânime no meio acadêmico. E, podemos dizer, que a própria ordem, já diz muito...

Isso faz com que muitas vezes as estudantes [mulheres] saiam da universidade com muito conteúdo aprendido e pouca responsabilidade social, por isso a importância da vivência da extensão para que tenham a experiência durante a vida acadêmica e, mais que isso, formem

cidadãos conscientes do seu possível papel transformador da realidade (AMORIM et.al,2017, p.336-337).

Defende-se, ainda, que as universidades devem aprimorar a valorização da extensão universitária, haja vista a contribuição que oferecem à integral e completa formação profissional. Assim como compreender o real papel da extensão enquanto elemento de transformação social e capacitação profissional, e não como atividade filantrópica (AMORIM et.al, 2017, p. 352).

Todavia, Botomé (1996), conforme já discutido durante essa pesquisa, chama atenção ao dizer que à extensão não deve ser entendida somente como uma prática da universidade que visa colocar as [estudantes mulheres] em contato com demandas sociais, de modo que o ensino e a pesquisa fiquem isentos dessa reflexão e de uma atuação promotora de mudanças nas condições sociais. Ou seja, de forma que não se torne assistencialismo e sem que a universidade se torne pura assistência social.

Assim é fundamental promover a concepção do pensamento crítico para o desenvolvimento da extensão universitária.

Em estudo realizado com professores que trabalham com a extensão universitária, foi verificado que, apesar de os professores, realizarem há anos atividades de extensão, revelaram possuir dificuldades em implementar ações profissionais indissociáveis entre ensino, pesquisa e extensão, e os docentes relacionam mais a sua linha de pesquisa do que as demandas da sociedade propriamente dita (LIMA, 2015).

O estudo de Ribeiro *et al* (2016) vem confirmar isso, quando afirma que as limitações em participação dos discentes estão relacionadas à falta de apoio da Universidade e de alguns docentes que dificultam e não valorizam a participação em ações de extensão.

Nessa categoria, entendemos os seguintes fatos: as entrevistadas 1 e 2 acreditam que a universidade oferece possibilidades, o que falta é iniciativa das próprios estudantes. O que corrobora com a fala da entrevistada 3 que acredita que a não participação seja por falta de interesse e por desacreditarem da extensão, e a entrevistada 4 não tem opinião formada. O fato é que existe um desprestígio em relação à extensão universitária. O que reforça nossos resultados apresentados às entrevistadas, em que 41% das estudantes que responderam ao questionário não vivenciam e/ou não vivenciaram a extensão.

Deixamos o alerta de Santos *et al* (2009, p.7) que “de nada adianta promover a melhoria de um dos níveis da Universidade, se os demais não estiverem igualmente desenvolvidos”.

### 4.3.3 O peso do tradicionalismo

Sobre áreas que reforçam as desigualdades de gênero, a entrevistada 1 conta que “dentro dos grupos que eu participo a gente tem mulheres à frente, no NEFIT (Núcleo de Estudo em Fitopatologia), as últimas três gestões eram presidentas, a gente é composto majoritariamente por mulheres e no CIM é um pouco diferente, mas mesmo assim a gente tem uma grande representatividade feminina sabe?! Até no laboratório eu trabalhava, só tem 3 homens, o meu orientador, um mestrando e um bolsista de iniciação científica junto, o restante é tudo mulher, então assim, a gente está vindo de uma geração que as mulheres está ocupando espaço, a gente vai ter conflito com certeza, porque é muito difícil pra que a maioria dos homens entendam o espaço que a gente está ocupando hoje, até pelo modo de criação que as pessoas tem. Mas, eu acredito que as coisas estão mudando”.

A entrevistada 2 diz que “no projeto que participei era equiparado homens e mulheres, mas algumas atividades desenvolvidas não eram todos os membros que realizavam”. Na fala da entrevistada 2, apesar de uma representatividade igualada das mulheres aos homens, a divisão sexual do trabalho no âmbito universitário, é como se a atividade não pudesse ser realizada simplesmente pelo fato de ser mulher.

Para a entrevistada 3, “é complicado, se você conversar com algumas pessoas, ainda mais quando você vai pra campo, pro meio mesmo; eu fiz estágio em empresa e uma das minhas funções era acompanhar equipe de campo, embora minha chefe do estágio fosse uma mulher Engenheira Florestal, o pessoal tinha uma certa resistência, ela falava alguma coisa eu via que o pessoal ficava meio assim, tipo...ah ela não sabe de nada, mas comigo o pessoal conversou super bem, viu que eu era estagiária, e também era um serviço em viveiro que eles achavam que não era tão pesado, e tudo que eu falava eles acatavam tranquilamente mas eu sinto que tanto no campo como dentro da universidade quando você é mulher o pessoal fica achando que você é meio sei lá, que você não sabe...”.

Marcam as atividades de trabalho estereótipos que associam o sexo e o par masculinidade/virilidade e feminilidade. A virilidade é associada ao trabalho pesado, penoso, sujo, insalubre, algumas vezes perigoso, já a feminilidade é associada ao trabalho leve, fácil, limpo, que exige paciência e minúcia (HIRATA,1995).

É importante ressaltar que a associação entre morfologia, biologia e força física durante muito tempo justificou a manutenção das mulheres em atividades mal remuneradas e que permitissem a associação com o trabalho doméstico e reprodutivo. Ficar prioritariamente em casa e se sujeitar a trabalhos com menor remuneração e menor valor social agregado, de menor importância sócio econômica, melhor dizendo. Está mudando, um pouco.

A entrevistada 4 conta que “algumas atividades, que eu trabalhei no pomar, na hora de fazer irrigação assim, o pessoal espera muito menos das mulheres em relação a esforço do que de homem e acabam dando um trabalho mais leve pra fazer, sendo que a gente aguenta muito mais do que os próprios homens que estão lá às vezes, tem uma expectativa muito baixa com relação ao que a mulher consegue fazer”.

Podemos perceber em todas as falas que, mesmo que as estudantes participem das atividades, dos projetos, dos núcleos, é importante a discussão sobre Divisão Sexual do Trabalho e suas expressões e seus reflexos no espaço universitário.

A mulher era considerada como o “sexo frágil” e foi designada para o mundo privado, ou seja, dedicada aos cuidados domésticos e maternos. Com base em uma suposta “natureza delicada e sensível”, foi colocada a uma posição culturalmente inferior. O homem, pelo contrário, possuía qualidades consideradas superiores (PEREIRA e FAVARO, 2017, p. 5530).

O rótulo do sexo frágil não existe mais. As mulheres de hoje são aptas a gerenciar a casa, cuidar do marido e dos filhos e, ainda assim, estão dispostas a criar novos rumos e trabalhar em outras áreas. Elas quebram os paradigmas, se cobram e cobram aos outros da mesma maneira (ROSA, 2018, p.31).

As preferências quanto à escolha dos cursos foram se construindo ao longo do processo de escolarização dos sujeitos femininos e masculinos, dando origem a áreas demarcadas como mais ‘femininas’, como a área das ciências humanas e a maior parte dos cursos da saúde, ou mais ‘masculinas’, como aqueles da área das ciências exatas, ciências agrárias e carreiras tecnológicas (ÁVILA; PORTES, 2009, p. 95).

Antes, as mulheres escolhiam as carreiras dos cuidados, daquilo que é próximo ao modo como foram educadas. Hoje, percebemos que essa realidade vem se transformando (ainda que de forma lenta), e isso fica claro quando a entrevistada 1 diz “sempre quis trabalhar com o social/ambiental”, a entrevistada , comenta “o mercado é amplo e gosto de trabalhar com plantas por isso escolhi Agronomia”, a entrevistada 3 diz “sempre gostei de natureza, venho da roça, falo que fiz a escolha certa fazendo Agronomia” e a entrevistada 4 declara que “é o melhor curso da Ufla, e eu gosto de trabalhar com plantas, ambientes”.

Na área das agrárias, discussões sobre essa questão são escassas, ainda há muita opressão e resistência em aceitar a força e o talento das mulheres. Mas é perceptível como elas estão fortalecendo o meio ao dizerem (todas com muita convicção) que escolheram o curso justamente por gostarem e por acreditarem no seu potencial de trabalho. Vale ressaltar que, quando elas se referem ao curso, é notório o brilho no olhar das entrevistadas e a fala em outros momentos demonstra uma vontade muito grande de mostrar para aquela sociedade antiga (que

ainda insiste em deixar resquícios) que as mulheres têm capacidade de executar qualquer atividade, igual e até melhor do que muito homem. Esses depoimentos reforçam o argumento de Lombardi (2005) sobre as precariedades no mercado de trabalho serem formas de resistências para o acesso das mulheres a áreas masculinizadas.

Profissionais dessa área continuam sendo formados com base numa abordagem pedagógica tradicionalista, em que os conhecimentos técnicos e científicos são repassados por especialistas, através de uma coletânea de disciplinas que são reorganizadas periodicamente nas matrizes curriculares (CAVALLET, 1999).

Embora haja necessidade de desatar as amarras a fim de permitir que o acesso a toda e qualquer disciplina não seja determinada por atributos biológicos associados ao sexo da pessoa, a partir dos valores que determinam o ser mulher na sociedade, as tensões e negociações nas universidades, frutos das transformações geradas com a entrada das mulheres em cursos historicamente com presença masculina, influenciam na construção de novas e fluídas identidades (VARJÃO, 2019)

A invisibilidade da mulher em algumas áreas específicas, no nosso caso a da ciências agrárias presente no ambiente universitário, “não é reconhecida” em virtude de visão idealizada da instituição de ensino superior. Um espaço de possibilidades e um ambiente resistente à sociedade patriarcal, orientando para um caminho de diálogo, entendimento, nem sempre o faz, sendo que a desigualdade e a discriminação de gênero aparecem no ensino superior brasileiro de diversas formas, explícitas ou não.

O enfrentamento cotidiano da invisibilidade desse fenômeno no ambiente universitário dependerá do desenvolvimento de debates e discussões e da proposição de estratégias que garantam a igualdade de direitos de mulheres e homens. Além disso, há necessidade de abordar a temática com profundidade nos diferentes espaços da realidade acadêmica, por meio de projetos institucionais de ensino, pesquisa e extensão (SOUZA *et.al*, 2021).

#### **4.3.4 [...] Não é pop**

As estudantes foram perguntadas se elas já haviam se sentido desrespeitadas, passado por alguma brincadeira de mal gosto na universidade ou no âmbito das ciências agrárias.

A entrevistada 1 argumenta “olha, comigo diretamente não, mas tem professores que são mais velhos e que falam da maneira que é meio pejorativa, a respeito de roupa que estamos vestindo, ou de ah como você vai, se você está de unha pintada, batom, isso tipo assim .... eu acho que é bem complexo, é uma coisa muito específica”.

De acordo com a entrevistada 2, “então eu felizmente ainda não passei, mas eu penso

bastante nisso e creio que nunca passei por isso, mas ainda vou passar, acho que vai acontecer, o sentimento que eu tenho é de medo (silêncio)”.

Entrevistada 3 diz que “assim, comigo nunca aconteceu nada que eu percebi, talvez pode ter acontecido e eu não vi, não percebi, mas já me contaram coisas que eu fico: meu Deus, não é possível (cara de espanto), ainda mais com professoras, com alunas, é assustador”. A fala da entrevistada 3 traz a lume o fato de que não só estudantes, mas professoras são importunadas; passam por situações desagradáveis e desrespeitosas no campo das ciências agrárias e que, pelas reações expressadas, acreditamos que são acontecimentos que não deveriam ficar ocultos e isentos de punição, afinal, todo ato e comportamento de natureza ofensiva deve ser repreendido e essa declaração também nos fez refletir sobre os silenciamentos e reproduções, uma vez que muitas situações, frequentemente, são reproduzidas, e talvez esses importunamentos não são diretos.

Por sua vez, a entrevistada 4 declara “comigo não que eu tenha percebido, mas eu sei que acontece muito .... eu acho que eu sempre me impus bastante, sabe... tem esse ponto também: eu acho que a mulher tem uma necessidade de se impor mais, de falar com mais clareza o que ela quer falar mesmo”. A entrevistada 4, do mesmo modo que as demais, exclui-se de ter vivenciado algum tipo de situação desagradável, mas demonstra consciência de que acontece e mais, conhecimento de fatos já ocorridos, isso deixa claro a existência e representa mais uma vez a relação de poder, institucionalizada e (muito bem) formalizada.

Sabemos bem, uma vez que, de acordo com Safiotti (2004) as mulheres são treinadas para sentir culpa, ainda que não haja razões aparentes para se culpabilizarem, culpabilizam-se, pois vivem numa civilização da culpa e isso se torna uma barreira, causa medo.

Sempre é usada a *hashtag* do orgulho do ponto de vista intelectual, de formação, de geração de conhecimento, de conceituação... E o respeito que é nosso por direito? Esse é a todo tempo violado.

É importante pensar que o que acontece dentro da universidade não é diferente do que acontece fora. Os homens dentro da universidade são os mesmos que estão vivendo na sociedade e são os “mesmos” que ficam perturbando as mulheres... Universidade e sociedade não se distinguem; somos educados (como já ressaltado em vários momentos) em uma sociedade patriarcal, machista, que discrimina as mulheres e que, embora a lei garanta que “homens e mulheres são iguais”, sabemos que os costumes, os valores, permanecem os mesmos.

Nas universidades brasileiras, de acordo com Freitas (2016), não é comum existirem políticas para conscientizar as pessoas ou incentivá-las a denunciar, logo presumimos que seja

pelo fato de ninguém querer escancarar esses casos, tornar público, preferindo abafar quando acontece.

Esse tipo de decisão faz com que as próprias pessoas que estejam passando por esses desconfortos comecem a se questionar se, de fato, aquilo está errado, uma vez que nada é feito para mudar aquele contexto, pois, quando externalizarem o que passou e não encontrarem eco, vão se calar novamente e tudo tende a permanecer igual.

E esse medo é perceptível na fala das entrevistadas, nas reações de espantos, nos silêncios, nos olhares para baixo, para o lado e na dificuldade e cuidado em encontrar palavras para expressar.

Mas nada tem sido feito? Nenhuma atitude para parar esse tipo de comportamento? É uma prática perversa de manter o nome dessas pessoas que causam constrangimentos sempre oculto. As coisas precisam ser nomeadas (ou melhor, as pessoas), denunciar, expor, porque quando isso acontece pode ser mais facilmente apurado. A universidade deve representar essas pessoas que enfrentam esse tipo de coação e intimidação.

Um levantamento realizado por Valls et.al (2007) apresenta medidas para superação desses problemas: educação das relações de gênero para superar mitos e crenças sexistas; prevenção das relações pessoais não saudáveis; interações e potencialização do diálogo; apoio às vítimas e solidariedade feminina; envolvimento das instituições.

Dessa categoria, depreendemos que os assédios não somente são praticados por estudantes, mas também professores que utilizam do *status* do seu poder para exercer o controle social e intimidar, e que a universidade (na maioria das vezes) tende a camuflar o que acontece em vez de se posicionar e tomar decisão.

O que queremos é um espaço para modificarmos e provocarmos novos olhares e estratégias, de forma a rompermos com essa construção enrijecida, com esse modelo tradicional e machista há muito tempo conhecido e sofrido pelas mulheres no espaço acadêmico. E, como afirma Haraway (1995), “o único modo de encontrar uma visão mais ampla é estando em algum lugar em particular” e o nosso desejo é que esse lugar seja, por direito (também), as ciências agrárias da UFLA. Não podemos normalizar o que não é normal.

#### **4.3.5 A extensão e um novo nem tão normal**

Como continuar vivendo a extensão e produzindo em tempos de pandemia?

A entrevistada 1 descreve “no NEFIT (Núcleo de Estudo em Fitopatologia) que participo, o nosso foco até então, antes da pandemia, era organização de eventos, como simpósios , reunir pessoas do Brasil inteiro aqui dentro da universidade , e depois com a

pandemia, a gente começou a organizar eventos *on-lines*, gratuito através do Youtube, a gente fez 9 ciclos de palestra *on-line*, e também temos nossas atividades por meio das mídias sociais, porque a gente hoje tem um bolsista de extensão dentro do grupo responsável por essa parte postar as fotos a respeito de doenças , sobre diagnose , doenças e é isso. Já o CIM (Centro de Inteligência em Mercado) a gente já é um projeto muito mais ligado a extensão, diretamente mesmo com a pandemia nosso trabalho continua sendo realizado, só que não vamos mais até os produtores, porque antes a gente fazia visita na cidade , hoje a gente está fazendo online, aí o pessoal eles vão para o sindicato da cidade ou para a associação e a gente vai e faz um painel com eles, disponibiliza uma planilha, pra fazer todo levantamento da fazenda e a partir disso a gente vai fazendo o telemonitoramento e observando os dados por exemplo, o preço que está sendo pago na região do produto, banana , café e aí fazemos essa relação e conseguimos disponibilizar esses dados”. A fala da entrevistada 1 destaca que foram criadas alternativas para que as atividades continuem acontecendo, ainda que de uma forma diferente e, para isso, estão utilizando das ferramentas disponíveis; o telemonitoramento (citado por ela) consiste no uso de áudio, vídeo ou outras estratégias de telecomunicação para o acompanhamento a distância de quem era atendido previamente de forma presencial. Já que hoje temos ferramentas que nos possibilitam usar outras formas de presencialidade.

Entrevistada 2 declara “o que participava na extensão não está mais ativo, mas o pessoal do NESUI (Núcleo de Estudos em Suinocultura) sempre produzia, não parava sempre teve experimento, mas acredito que mesmo nessa fase difícil eles estão produzindo”. De acordo com a fala da entrevistada 2, a atividade de extensão que participava, não podemos inferir informações.

Entrevistada 3 diz que “a CafESAL (Cafeteria Escola) é um trabalho de extensão em interface com a pesquisa e está vendendo café ainda por *delivery*, a gente está fazendo reuniões internas, mas nada destinada muito ao público, só mesmo a venda de cafés pra fora, a gente tá mais para treinamento interno, pra discutir outros assuntos, com a pandemia ficou complicado fazer muito serviço”. Na fala da entrevistada 3, percebemos que a cafeteria permanece realizando atividades, todavia não estão tendo uma relação direta com o público, o que nos faz refletir: Se a comunidade não está envolvida diretamente, de que extensão estamos falando?

Entrevistada 4, “não estou mais no pomar, mas ainda estou no grupo e estou vendo que ainda está tendo as atividades de manutenção lá e em relação a pandemia diminuíram o número de pessoas que estão trabalhando está indo só o pessoal que está fazendo experimento lá dentro e no Instagram também estão promovendo relatos de experiências, postagens educativas e dia de campo online, onde são feitas transmissões pelas plataformas, um deles foi sobre frutíferas

de clima temperado”. A fala da entrevistada 4 corrobora a da primeira que demonstra que, durante o período do isolamento social, as atividades de extensão realizadas pelos núcleos/grupos apresentados por elas estão sendo reinventadas e usando tudo que possuem para estarem em contato com a comunidade, tão longe, tão perto, mas construindo e compartilhando conhecimento tanto entre estudantes como entre estudantes e membros da sociedade.

No Brasil, apesar da falta de diretrizes claras em nível federal para o enfrentamento da pandemia, Universidades e escolas suspenderam suas atividades por tempo indeterminado e os professores foram convidados a adotar métodos de ensino à distância. A extensão universitária, que prevê o contato direto com as comunidades e o trabalho de campo, tem encontrado muitas dificuldades (PARLATO *et.al*, 2021).

Quando falamos em extensão, pensamos em estarmos juntos, em contato com a comunidade e não estamos falando de um contato somente simbólico. E, com o isolamento social, tem sido um grande desafio.

A extensão contribui na formação das estudantes tanto profissional como enquanto cidadãs, porque propicia às estudantes experiências que dentro dos muros representativos não se oportunizam. A extensão é quando elaboramos as ações a partir da escuta, das observações, dos olhares diferentes, que refletem na sociedade a qual pertencemos e, assim, estamos construindo COM e não PARA ela.

Mas o que fazer agora? Como continuar fazendo?

De acordo com a fala do Professor Abraão Ramos da Silva, atual diretor do curso de Engenharia de Produção da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), em um artigo: Oportunidades para extensão universitária nos tempos de pandemia-Covid 19, publicado pela Assessoria de Comunicação Institucional, no dia 30 de abril de 2020<sup>34</sup> na página da Universidade Estadual do Maranhão, ele reconhece que a universidade deve garantir seu valor junto à sociedade, deve estar atenta a essa nova conjectura social que se formou durante esse tempo de pandemia. A extensão universitária pode promover o desenvolvimento humano e ambiental dentro dessa nova realidade, assim, espera-se, e as oportunidades podem suplantar os desafios.

Essa categoria evidencia que a extensão, o ir ao trabalho de campo durante a pandemia não tem sido fácil e que as medidas de distanciamento social e as ferramentas disponíveis estão fazendo parte de um “novo nada normal”, entretanto há que se considerar que alguns

---

<sup>34</sup> Disponível em: <https://www.uema.br/2020/04/artigo-oportunidades-para-extensao-universitaria-nos-tempos-de-pandemia-covid-19/>.

núcleos/grupos tiveram uma quebra de vínculo com a comunidade, o que precisa ser repensado.

Por que “defender” a extensão? Porque, caso contrário, estamos admitindo que, se pensarmos em termos de curricularização, o que precisa deixar de ser eletivo, pode ser dispensável. Reagir, recriar e manter a extensão viva.

#### **4.3.6 A face da pandemia que só mulheres conhecem**

Sobre o ser mulher refletido nos tempos de pandemia e isolamento, a entrevistada 1 argumenta que “fora do âmbito da universidade, penso que as mulheres foram as mais prejudicadas pela pandemia, principalmente por dividir a jornada de trabalho... quando a gente trabalha dentro de casa, pensa no trabalho remoto, toda responsabilidade de casa, do filho majoritariamente fica na responsabilidade da mulher. O que eu percebo é que no final dessa pandemia com certeza a gente vai ter um regressão de mulheres, da porcentagem de mulheres no mercado de trabalho, até porque essa divisão sobrecarregou as mulheres, e eu vi até uma reportagem falando sobre o desemprego entre as mulheres, a gente também tem a saúde mental que acaba sendo afetada em relação a isso, e eu penso que pra gente a pandemia foi 10x mais difícil, porque a gente saiu para o mercado de trabalho mas todo serviço doméstico está majoritariamente na mão da mulher”.

A entrevistada 2 declara: “eu vivo brincando e reclamando que não é fácil ser mulher não... eu casei recentemente, estou grávida e tive que sair para trabalhar porque não dava para ficar só com os estudos, ainda mais sem ser bolsista, e aí casada, então tenho que cuidar das atividades da Ufla, do trabalho fora de casa, do trabalho dentro de casa, ajudar pagar conta e tomar conta da organização e dar atenção para o marido, então é muito complicado, tem que virar umas dez pessoas, não é fácil não.” A fala da segunda entrevistada corrobora a da primeira que demonstra o quanto as mulheres estão trabalhando dobrado, todavia ela está vivendo “de fato” a realidade dessa divisão sexual do trabalho desigual que fortalece a assimetria entre homens e mulheres.

Entrevistada 3 respondeu que “se eu fosse uma pessoa casada e com criança eu não ia dar conta de tá fazendo o que eu faço hoje, com pandemia ia ser bem pior, porque deve ser tipo .. muito pesado, ter que dar conta de dever de universitário, ter que dar conta de criança, marido, de casa porque querendo ou não vai sobrar tudo pra mulher mesmo, que a nossa sociedade não adianta, parece que as pessoas são difíceis ... e eu vejo, eu tenho amigas com filhos, tenho amigas casadas, tenho amigos meu que estão muito de boa em relação a algumas coisas mas as mulheres estão completamente sobrecarregadas”. A terceira entrevistada

demonstra uma consciência de que as mulheres ainda dedicam seu tempo ao cuidado e entende as desvantagens reproduzidas pelo cotidiano que estabelecem papéis entre homens e mulheres.

Para a entrevistada 4, “muitas mulheres estão ficando mais ainda em casa, o pessoal que eu conheço, por exemplo, mãe de amigo meu que parou de trabalhar e agora está fazendo marmitta, pra vender, serviço mais voltado pra ficar em casa enquanto os homens continuaram as atividades normalmente, isso tem a ver com a divisão sexual do trabalho, mas isso já vem lá de trás”. A quarta entrevistada, do mesmo modo que as outras, entende a permanência das desigualdades de gênero e como qualificam o trabalho de homens e mulheres de forma totalmente diferente.

O paradoxo dessa desigualdade é sempre estruturado segundo a divisão sexual do trabalho, conforme um princípio hierárquico: o trabalho masculino sempre com um valor superior ao trabalho feminino (KERGOAT, 2005).

Sorj *et.al* (2007) argumentam que o modelo "tradicional" do homem provedor e da mulher cuidadora vem dando lugar a um modelo no qual as mulheres e os homens se inserem no mercado de trabalho, mas os cuidados com a família continuam sendo responsabilidade primária das mulheres.

Historicamente, os homens eram considerados os responsáveis pelas atividades da família e as mulheres como as responsáveis pelo trabalho de cuidar da casa e dos filhos, é um fenômeno cultural e possui relação com o patriarcado e também com as questões de gênero, ou seja, a desigualdade de poder entre as mulheres e os homens com relação aos papéis que desempenham dentro de uma sociedade, isso reforça o senso comum de que as mulheres não exercem atividades produtivas.

No entanto, cuidar de educação, saúde, alimentação, organização da casa, equilíbrio orçamentário e processos de socialização em geral, correspondem a atividades que, embora envolvam tempo e energia humana, são majoritariamente invisibilizadas e consideradas menos importantes que a atuação dos homens na esfera produtiva (OLIVEIRA *et.al*, 2015, p.21).

Abordar a divisão sexual do trabalho significa colocar centralmente a questão de poder entre homens e mulheres, relações de superioridade de homens sobre mulheres. Onde o trabalho masculino é sempre mais valorizado, mais bem remunerado e reconhecido, uma hierarquização. Mudar essa concepção tanto profissional, na universidade, como doméstica, tanto do poder, como do saber...

Essa última categoria de análise revela por completo que a divisão sexual do trabalho é uma questão de gênero e isso diz muito sobre como nossa sociedade (ainda) está organizada.

Fundamentado nela e nas antecedentes, podemos afirmar que existem áreas que

reforçam e fortalecem as desigualdades de gênero e que isso reflete tanto dentro da comunidade acadêmica (universidade, que deveria ser um espaço de construção e superação) como no mercado de trabalho com a garantia do privilégio dos homens. Significa dizer que, mesmo hoje, em pleno século XXI, a discriminação de gênero na sociedade e a distribuição de papéis no mercado de trabalho persistem (DIAS, 2013).

Além disso e porventura mais preocupante, o que essa análise evidencia nas entrelinhas é a falta de estímulo e desinteresse para com a extensão universitária, mesmo considerando sua importância e contribuições para a vida profissional. Quando nos referimos à extensão universitária, estamos falando de uma parte integrante na formação do estudante, em que a universidade oferece (ou deveria oferecer) o desenvolvimento pleno de atuação não só profissional, mas humano/cidadão no que ele escolheu atuar junto a sociedade.

Portanto, os avanços são significativos, contudo ainda há um longo caminho a ser trilhado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, evidenciamos mais uma vez o que se pretendeu visualizar: Existem relações entre as ações de extensão universitária e a formação profissional das estudantes dos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal? A presença de mulheres nos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal muda a maneira como as estudantes vivem e se representam como mulheres? As estudantes se tornarão cidadãs atentas a não reproduzir as desigualdades sexuais?

Com a análise dos documentos, o propósito foi observar o panorama geral da extensão, todavia com um foco para os cursos de Agronomia e Engenharia Florestal; percebemos que, dentro dessa área, a predominância são de ações pensadas e relacionadas ao campo de ciências agrárias, mas não são atuações que promovem o debate sobre questões de gênero, divisão sexual do trabalho, a visibilidade e valorização de estudantes mulheres, a autonomia feminina, entre outros, e destacamos, mais uma vez, a necessidade de abertura e diversidade dos saberes internos e externos, de um espaço de discussão onde questionamos, trazemos novas ideias e novos conhecimentos, a vislumbrar que temos coisas a aprender.

O questionário e as entrevistas mostraram que a maioria das estudantes ainda não compreendem a diferença entre ensino, pesquisa e extensão; que uma quantidade significativa de estudantes mulheres dentro da nossa amostra, principalmente dos períodos iniciais, não fizeram ou fazem parte da extensão universitária, apesar de considerarem as experiências de extensão positivas para formação profissional. Isso posto, refletimos: Se tivesse projetos de pesquisa/extensão focados especificamente em questões de gênero, a percepção poderia ser diferente?

Um ponto muito importante é o fortalecimento das relações com as comunidades, fazendo com que a própria comunidade conduza os processos, tornando mais intensa e responsável a participação dessa comunidade. Com isso, empoderam-se lideranças das comunidades na condução conjunta no processo de extensão, ganhando autonomia. E, ao final, terão condições de dar continuidade para que as propostas se sustentem e permaneçam e não sejam finalizadas pelo fato de a universidade e os extensionistas não estarem presentes.

Os resultados tornaram visíveis o que discutimos ao longo do trabalho sobre as barreiras “ocultas” que as mulheres enfrentam para romper com as desigualdades de gênero e, com as entrevistas, isso ficou mais evidente. Assim, podemos afirmar que existem áreas que reforçam e fortalecem as desigualdades de gênero e que isso reflete tanto dentro universidade como na sociedade, constatando, então, o cumprimento dos objetivos propostos.

Embora a responsabilidade social da universidade esteja no ensino, na pesquisa e na extensão, o que percebemos são muitos diagnósticos limitados quando realizados pela

universidade, já que o primordial para a gestão dentro da universidade em estudo são os “resultados” direcionando os esforços a objetivos específicos e com empenho para realização de metas, então, pouco se incentiva e se dialoga sobre a extensão, é como se estivesse cumprindo um “mínimo exigido” por obrigação.

Mas... será que a extensão é de fato a maneira pela qual a universidade realiza seu compromisso com a sociedade? Ou é uma forma de compensar as falhas de atuação de outras instituições? Porventura, as atividades nominadas extensionistas produzem efetivamente uma sociedade melhor?

E esse é um grande desafio: produzir conhecimento e torná-lo acessível, sem discursos refinados como justificativas para práticas excludentes. É importante a universidade reconhecer sua ciência, mas também valorizar a extensão popular, articular ciências e saberes. Construindo espaços de diálogos e efetivando a qualificação das estudantes para o exercício profissional e atuação na sociedade. Assim, a extensão estará tão dentro de nós ao ponto de ser desnecessária (a luta por ela).

O questionamento que fica é: o que falta para as instituições começarem a ampliar seus olhares e construir diagnósticos participativos? Com intuito de oferecer uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, em busca do ser como pessoa integral garantindo a construção de um conhecimento globalizante, visto que “ninguém conscientiza ninguém”, esse é um processo próprio da pessoa, assim como construir/se apropriar significativamente de seus conhecimentos. Podemos mobilizar, informar, estimular, provocar questionamentos, balançar “certezas”, provocar o desejo de conhecer e mudar.

Em uma sociedade de grande exclusão, dar voz às mulheres, refletir um processo plural, criando espaços de fala é essencial para pensar de forma crítica as desigualdades de gênero, uma vez que o diálogo é parte de uma educação libertadora, sem medo da liberdade. Transformando a questão do poder e do saber por meio da relação dialógica.

Torna-se evidente, portanto, que o romper com esse dualismo (homem-mulher) é superar e refletir sobre as mulheres no plural, pois gênero não é só uma questão de papéis, é um filtro pelo qual vemos o mundo, é uma forma de identidade e inter-relação entre o nosso conhecimento e o de sujeitos corporizados.

Só conseguimos superar se desaprendermos o que foi e ainda permanece enraizado e robustecido na sociedade. Apontamos as relevâncias de problematizar e construir conhecimento, nunca na neutralidade, pois somos sujeitos políticos e, a partir do momento que não se problematiza, que não se questiona e busca modificar as identidades dentro de cada polo,

está deixando de contemplar os interesses, as experiências dos sujeitos. Por isso as mudanças transcorrerem nos mundos coletivos, com políticas pensadas com enfoque interseccional, pois, caso contrário, as desigualdades, as diferenças vão continuar existindo, sejam elas de sexo, raça, classe. A igualdade que queremos é na diferença, não é uma igualdade que anule a diversidade ou a diferença, mas é igualdade de direitos, a convivência na diversidade, igualdade de condições, de sermos ouvidas, e por isso não queremos uma igualdade de cancelamento de diferenças, o que contribui muito para construirmos uma outra ciência, uma outra extensão...

Modificar a percepção de que as mulheres dentro das agrárias não “podem” exercer a profissão tão bem quanto os homens é transformador. Buscamos igualdade por pensamento, opinião, de modo que prestigiem e valorizem o trabalho masculino, mas que não menosprezem o feminino.

E, no contexto da nossa pesquisa, apesar de um número considerável de estudantes mulheres reconhecerem que a extensão agrega experiências positivas, infelizmente, sabemos que a extensão é relegada e que falta incentivo, motivação e mais divulgação, bem como depreendemos que, enquanto a divisão sexual do trabalho recair como uma adversidade e entrave na vida das mulheres, mais afastadas estarão de seus direitos nos espaços.

O que valida nosso pensamento de que as mulheres estão cansadas e sobrecarregadas por essa rotina pesada, passada de uma geração para outra que consolidou a dupla jornada de trabalho com raízes ainda muito bem estruturadas e fortalecidas.

O percurso metodológico que traçamos foi cumprido adequadamente, mas a pesquisa apresentou limitações importantes quanto à construção. O atual contexto marcado pela pandemia e seus reflexos influenciou tanto no desenvolvimento da pesquisa em relação às adaptações e mudanças metodológicas quanto na elaboração da escrita em si, uma vez que, mesmo indiretamente, as mudanças refletiram na redução da produtividade da pesquisadora. Parte da pesquisa poderia ter atingido resultados melhores, uma vez que gostaríamos de ter aprofundado mais sobre a importância da extensão universitária para esses cursos, entrevistando também a coordenadora do curso de Engenharia Florestal e o coordenador de Agronomia, todavia ao efetuarmos o primeiro contato, esse não foi satisfatório e, devido ao tempo, consideramos mais prudente seguir.

Outra limitação importante se refere à amostra. Foi um desafio a busca e os convites por estudantes mulheres para que respondessem ao questionário, assim como a persistência em contatar as estudantes que haviam se disponibilizado a responder as entrevistas e que, no final, desistiram de participar. Começamos propondo uma pesquisa dentro de uma amostra específica, que na coleta de dados se apresentou em número reduzido, todavia conseguimos um resultado

final satisfatório.

Uma vez que o programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável e Extensão já se propõem a fazer essa discussão da extensão em suas produções, uma forma de caracterizar ainda mais o programa e o que ele tem de mais peculiar é fortalecer também nossos trabalhos como referência para trabalhos futuros dos ingressos, porque é uma discussão que perpassa por grande parte das pesquisas: a extensão ser ou não ser um ato de transferir conhecimento, fortalecendo assim o Programa e provocando reflexões.

Por fim, a ideia de educação, pesquisa e extensão, precisa ser transversal no currículo, não dá para ter um currículo com uma disciplina de extensão e, no caso de um dos cursos pesquisados, como disciplina eletiva, principalmente levando em conta que toda a formação é tecnicista e com tal viés é preciso que o profissional que está sendo formado perceba que no âmbito formal ou não formal ele vai fazer educação, pesquisa, extensão, comunicação.

Dessa forma, anunciamos como agenda de pesquisa e desenvolvimento as seguintes possibilidades: Quando reflexionamos sobre a participação das estudantes na extensão, identificamos que mais da metade não participou da extensão e, ao mesmo tempo, as que mais consideraram como importante vivência para a formação, são dos períodos iniciais. Dessa forma, seria significativo analisar como institucionalmente a UFLA “apresenta” a extensão universitária a quem chega à universidade.

Trazemos mais uma possibilidade do nosso texto de investigação, quanto à invisibilidade não ser reconhecida, a partir da fala de uma das entrevistadas, a invisibilidade da mulher em algumas áreas específicas, no nosso caso a das ciências agrárias, presente no ambiente universitário, “não é reconhecida” em virtude de visão idealizada da instituição de ensino superior.

E outra que despertou atenção diz respeito à declaração feita por uma entrevista: “eu acho que eu sempre me impus bastante sabe... tem esse ponto também eu acho que a mulher tem uma necessidade de se impor mais, de falar com mais clareza o que ela quer falar mesmo”. Reflexionamos: Qual seria o sentido dessa afirmação? Se impor é uma informação que se diferencia de um estudante homem? É trazer debates sobre questão de gênero, é tencionar a universidade? Quanto mais estudantes mulheres, mais elas vão conseguir pressionar a instituição? O que é se impor?

Mais uma descoberta importante diz respeito ao acesso e divulgação das atividades de extensão, em que verificamos que poucas estudantes consideram “ótimo” a forma com que os cursos adotam para divulgar o que é desenvolvido dentro da extensão universitária. Desse modo, a relevância em examinar por que não têm acesso, como os cursos se organizam para

essa “divulgação” ou, mais ainda, a importância de extensão universitária para esses cursos.

Não podemos deixar de apontar uma outra sugestão, seria identificar qual informação viraliza e chega ao conhecimento dos gestores/responsáveis dentro da universidade. E, se chegam, que ações são criadas? E, se não chegam, qual o motivo?

Compreendemos que são pesquisas que podem contribuir tanto para literatura quanto para a temática que examinamos.

Por fim: A presença de mulheres nos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal, muda a maneira como as estudantes vivem e se representam como mulheres? As mulheres se tornarão cidadãs atentas a não reproduzir as desigualdades sexuais? Para a pesquisa realizada, a resposta é negativa.

Uma ponderação fundamental para evidenciar nessas considerações finais me reporta Freire quando diz que “a gente tem de ter esperança, do verbo esperar e não do verbo esperar”. O verbo atual é o esperar ...

## REFERÊNCIAS

ADRIAANSE, A.; SCHOFIELD, T. Analysing gender dynamics in sport governance: A new regimes-based approach. **Sport Management Review**, v. 16, n. 4, p. 498-513, 2013.

ALMEIDA, Eistys Maria Torres Clemente de.; FERREIRA, Gizelia Barbosa. Educação de Gênero e Ciências Agrárias: A percepção dos/as estudantes de Agropecuária sobre uma alternativa de igualdade e empoderamento. *In: III Congresso Internacional das Ciências Agrárias* (Cointer. 2018. Anais. Recife. 2018.

BIROLI, Flávia. **Divisão sexual do trabalho e democracia**. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 59, no 3, 2016.

BRASIL. Decreto-lei n. 19.851 de 11 de abril de 1931. **Estatuto das universidades brasileiras**. Brasília, 1931b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19851.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm). Acesso em 25/05/20.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, de 28 de novembro de 1968, p. 10369. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm). Acesso em 25/05/20.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 70 de 29 de março de 2012. Senado Federal. Disponível em: [http://www.senado.leg.br/atividade/const/constituicaofederal.asp#/con1988/CON1988\\_29.03.2012/CON1988.pdf](http://www.senado.leg.br/atividade/const/constituicaofederal.asp#/con1988/CON1988_29.03.2012/CON1988.pdf). Acesso em 25/05/20.

ALMEIDA TMC. **Mulheres e violências: interseccionalidades**. [Internet]. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Mulheres-e-viol%C3%Aancias-interseccionalidades.pdf>

ALVES, José Eustáquio Diniz; BELTRÃO, Kaizô Iwakami. **“A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX”**. Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, Caxambu-MG, 2004.

ALVES, Rubem. **Entre a Ciência e a Sapiência: o dilema da educação**. Ed. Loyola, 2002. S.P. (Páginas: 29-40; 81-86; 99-104; 123-128).

AMBROSINI, A. B. A representação das mulheres como reitoras e vice-reitoras das universidades federais do Brasil: um estudo quantitativo. XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária. 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181013/101\\_00162.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181013/101_00162.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

AMORIM, R.F.de; MAIA, I.C.A; BARRETO, J.d’A. M’A. **A importância da Extensão Universitária na formação do Bacharel em Direito: análise do curso pré-vestibular Paulo Freire**. Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Direito – PPGDir/UFRGS. Edição Digital. Porto Alegre. Volume XII. Nº2. 2017.p.335-359.

ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. Notas sobre a mulher contemporânea no

ensino superior. **Mal-Estar e Sociedade**, Barbacena, ano II, n. 2, p. 91-106, Jun. 2009.

ARROYO, D.M.P.; ROCHA, M.S.P.M.L. **Metaavaliação de uma extensão universitária: estudo de caso**. Avaliação, v.15, n.2, p.131-157, 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BASTOS, Cleverson; KELLER, Vicente. **Aprendendo a aprender: introdução à metodologia científica**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BATISTA, Zenilde Nunes.; KERBAUY, Maria Teresa Micely. A gênese da Extensão Universitária brasileira no contexto de formação do Ensino Superior. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 916-930, jul./set., 2018.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. **A reversão do Hiato de Gênero na educação brasileira no século XX**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, vol. 2, nº 1 (3), janeiro-julho 2005, p. 68 - 80. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em 21/05/20.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante – o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; EDUCS, EDUFSCAR, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 7. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2014.

CALADO, S.dos S; Ferreira, S.C dos R. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>.

CALLOU, A.B.F. [et. All.]. **O estado da arte do ensino da extensão rural no Brasil: relatório de pesquisa**. Recife: Gráfica Artimpresso, 2008.

CARDOSO, R. **Em 2005, o velho Projeto Rondon**. OESP, Espaço Aberto, 2005, p. A2. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/en/Not%c3%adcias?id=33652>.

CAVALLET, V. J. **A formação do engenheiro agrônomo em questão: a expectativa de um profissional que atenda as demandas sociais do século XXI**. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

COELHO, F. M.G. **A arte das orientações técnicas no campo: Concepções e Métodos**. 2ªed.

Suprema, Viçosa, MG. 2014.

COSTA, E. **A participação da sociedade civil na construção do atual Plano Nacional de Educação: o papel da Campanha Nacional pelo Direito à Educação** Eliza Holanda Costa: Brasília: UnB. 2014. Trabalho conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2014.

DE LIMA DIAS, M. S.; CALDAS BROGNOLI, P.; RICARTE DE FIGUEIREDO HAMM, L.; MOREIRA DA SILVA NETO, P. Extensão Universitária em tempos de Covid-19: Um relato de experiência no projeto (Tutor). **Revista Extensão & Sociedade**, v. 12, n. 1, 4 set. 2020.

DIAS, M. M. **Agricultura familiar, desenvolvimento e os desafios para o ensino agrícola no Brasil hoje**. Revista Educação Agrícola Superior, Publicação da Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior- ABEAS. Vol. 21 Nº 01 – 2006, p.23-28.

DIAS, Valéria de Oliveira. **Discriminação de gênero no Brasil, androcentrismo na Ciência Jurídica e a luta da mulher por igualdade e justiça social**. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/25209/discriminacao-de-genero-no-brasil-androcentrismo-na-ciencia-juridica-e-a-luta-da-mulher-por-igualdade-e-justica-social>. Online, 2013.

EGGERT, E. Supremacia da masculinidade: questões iniciais para um debate sobre violência contra mulheres e educação. **Cadernos de Educação**, FaE/UFPel, Pelotas, n. 1261, p. 223 - 232, 2006.

FAZENDA, I. C. A.(org). **O Que é interdisciplinaridade?**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, M.C; SILVA, L.M.S.da; MACHADO, A.L.G; MOREIRA, T.M.M. **Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas**. Educ. rev. vol.28 no.4 Belo Horizonte Dec. 2012.

FIÚZA, Ana Louise de Carvalho.; PINTO, Neide Maria de Almeida.; COSTA, E. R. Desigualdades de gênero na universidade pública:a prática dos docentes das ciências agrárias em estudo . **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 42, n. 3, p. 803-818, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/120647>.

FIÚZA, Ana Louise de Carvalho.; PINTO, Neide Maria de Almeida.; GALINARI, Tiago Nogueira; BARROS, Vanessa Aparecida Moreira de. Difusão de tecnologia e sexism nas Ciências Agrárias. **Ciência Rural**, Santa Maria, v.39, n.9, p.2614-2620, dez, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**/ Uwe Flick; tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso,2013. 256 p.: il; 25cm.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7ª Edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1983 (93p).

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FORPROEX -FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Plano Nacional de Extensão Universitária. Ilhéus: Editus, 2001. (Extensão Universitária, v.1).

I ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1987, Brasília. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/>.

XXX ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX – FORUM DE PRO-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – Carta de Porto Alegre. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/>.

XXXI ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX. Carta de Manaus. Maio de 2012.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?**. Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-universitaria-para-que>.

GAUCHE FARBER, Susana; VERDINELLI, Miguel Angel; RAMEZANALI, Mehran A **universidade está contribuindo para a igualdade de gênero? Um olhar sobre a percepção dos docentes de Pós-Graduação**. Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, vol. 5, núm. 4, diciembre, 2012, pp. 116-140 Universidade Federal de Santa Catarina Santa Catarina, Brasil.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GOERGEN, Paulo. Universidade e Compromisso Social. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (org.). **Universidade e Compromisso Social**: Brasília, 25 e 26 de agosto de 2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 65-95. (Coleção Educação Superior em Debate; v.4).

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar - como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. - 8' ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação**, São Paulo Cortez, Editora EUFC, Autores Associados, 1986.

HAUSSMANN, D. C. S. Desigualdades de Gênero no Mercado de Trabalho Brasileiro: Uma Análise na área de Ciências Sociais Aplicadas. **Enf.: Ref. Cont**, UEM - Paraná, v. 37, n. 3, p. 129 - 148, 2018.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniëlle. “**Novas configurações da divisão sexual do trabalho**”. Tradução: Fátima Murad. *Cadernos de Pesquisa*, n°132, v.37set/dez. 2007, pp.595-609.

HIRATA, Helena. **Nova Divisão Sexual do Trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade.** ISBN, São Paulo 2002.

HIRATA, Helena. **Divisão, relações sociais de sexo e do trabalho: contribuição à discussão sobre o conceito de trabalho.** *Em Aberto*, Brasília, ano 15, n.65, p.39-49, jan./mar.1995.

HIRATA, Helena **Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero: divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparada.** Friedrich Ebert Stiftung, n.7, 2015, p.4-9. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/12133.pdf>.

JARDIM, L.B.S; FERNANDES, G.A.de.A.L. **A desigualdade de gênero nas universidades naturaliza as relações discriminatórias do mercado de trabalho?** Relatório final PIBIC-Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. Fundação Getúlio Vargas – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2016.

KERGOAT, D. (2005) **Penser la différence des sexes: rapports sociaux et division du travail entre les sexes**, in Maruani, M (dir) Femmes, genre et sociétés, Paris, La Découverte, coll. L'état des savoirs, p. 94-101.

KERGOAT, D. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo.** In: HIRATA, H; LABORIE, F; DOARÉ, H. Le; SENOTIER, D. (org.). Dicionário crítico do feminismo. São Paulo: Unesp, 2009.

LIMA, L. F. **Contribuições dos projetos de extensão na ação profissional dos professores universitários.** Pesquisa em Foco, São Luís, vol. 20, n. 2, p. 47-65. 2015. Disponível em: [http://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA\\_EM\\_FOCO/article/view/1012/795](http://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1012/795).

LOMBARDI, Maria Rosa. **Perseverança e resistencia: a engenharia como profissão feminina.** 2005. 286p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252494>.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. p. 14-36.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) e dos educadores 1959 Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores).

MARIÁTEGUI, José Carlos. J.C. **Sete Ensaios De Interpretação da Realidade Peruana.** Tradução Felipe Lindoso. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008, p.330.

MENEZES, E. T de; SANTOS, T. H. dos. Verbete Plano Decenal de Educação para Todos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2001.

MOURA, W.R.de; SILVA, N.A.da. **Modelo Universitário herdado pela ditadura: Reforma Universitária de 1968 e os movimentos estudantis.** DAS AMAZÔNIAS, Rio Branco – Acre, v.2, n.1, (jan-jul) 2019, p. 71-81.

NASCIMENTO, Verônica Feitosa. **Patriarcado rural: permanência ou superação?: uma**

**análise das relações familiares no povoado Brejo em Lagarto, SE.**São Cristóvão, SE. Monografia (Bacharel em Serviço Social) - Departamento de Serviço Social, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

OLINTO, Gilda. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**. v. 5, n. 1, 28 nov. 2012. Acesso em 04 de jun. 2020.

OLIVEIRA, M. L. S. *et al.* Mulheres, relações de gênero e divisão sexual do trabalho em Minas Gerais: negras, assentadas de reforma agrária e da economia solidária em Lavras, Guapé e Prados. In: Retratos de Assentamentos - **Revista do Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural (Nupedor)** UNIARA, Araraquara – SP- Brasil. (2014). V18, n1, 2015, p.17-42.

OLIVEIRA, C. T.; WILES, J. M.; FIORIN, P. C.; DIAS, A. C. G. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Psicol. Esc. Educ.[online]**. 2014, vol.18, n.2, pp.239-246.

OLIVEIRA, F.; GOULART, P. M. **Fases e faces da extensão universitária: rotas e concepções**. Rev. Ciênc. Ext. v.11, n.3, p.8-27, 2015.

PALUDO, Augustinho. **Administração Pública para Auditor Fiscal da Receita Federal e Auditor Fiscal do Trabalho**. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, 2012.

PARLATO, S; SANTOS, L.H.dos; MEDVEDOVSKI, N.S. **Novos desafios da extensão universitária em tempos de Covid: Assistência técnica em assentamentos precários**. PIXO- Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade. V. 5, N. 16 (2021).

PAULA, Maria de Fátima Costa de. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 4, p.11–24 jul./dez. 2010.

PAULILO, Maria Ignez. **O peso do trabalho leve**. Revista Ciência Hoje - nº 28/1987.

PEREIRA, F. A.C; FAVARO, G.L. **História da mulher no ensino superior e suas condições atuais de acesso e permanência**. In: IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE - VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO) 2017.

PEREIRA, Maria Júlia Tavares. **A dominação-exploração das mulheres na sociedade capitalista: um estudo bibliográfico**. Rev. Sociologias Plurais, v. 5, n. 1, p. 469-487, jul. 2019.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973. p.101.

PROENÇA, Inês Carolina de Lima; PEDRO, Isla Karla Azevedo. **Entre o azul e o rosa: discutindo relações de gênero em uma universidade agrária no Sul de Minas Gerais**. Poster apresentado ao IV Congresso de Extensão e Cultura da Ufla (Conex) – 2008, Universidade Federal de Lavras.

RAYS, O. A. Ensino-Pesquisa-Extensão: notas para pensar a indissociabilidade. **Cadernos: Revista do Centro de Educação**, UFSM, n. 21, p. 01 - 10, 2003.

REVISTA GUAL, Florianópolis, v. 5, n. 4, p. 116-140, Edição Especial 2012.

RIBEIRO, Vaena Caroline Martins; FERREIRA, Maria da Luz Alves. **Desigualdade de gênero na universidade: ênfase no sexo feminino**. Revista Desenvolvimento Social No 18/01, 2016.

ROSA, Jussara Costa. Cana – substantivo feminino. **Mulheres crescem na gestão do agronegócio**. Disponível em: <http://www.canaonline.com.br/mulher/conteudo/mulheres-crescem-na-gestao-do-agronegocio.html>. Online, 2018.

RUIZ OLABUÉNAGA, J.I., Izpizua, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo-2015.

SANTOS, Boaventura S. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, J. L. S., *et al.* **Modelo de planejamento estratégico em uma universidade pública brasileira: desenvolvimento e implementação na Universidade Federal de Alagoas**. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, IX, 2009. Florianópolis. Anais.

SCHNEIDER, E. M.; FUJII, R. A.; CORAZZA, M. J. Pesquisas quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa em ensino de ciências. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 569 - 584, 2017.

SIGNORELLI MC. **Violência de gênero: um desafio para a educação. Diversidade e educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia**. Matinhos: UFPR Litoral; 2014.

SILVA, Miriam Ferreira da. MENDOZA, Cynthia Carolina González. **A importância do ensino, pesquisa e extensão na formação do aluno do Ensino Superior**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 06, Vol. 08, pp. 119-133. Junho de 2020.

SILVA, Thaís Leal; RESENDE, Gisele Silva Lira de. **A docência no Ensino Superior: Ensino, pesquisa e extensão**. Revista FACISA ON-LINE. Barra do Garças – MT, vol.6, n.2, p. 32- 46, jul. - dez. 2017.

SILVA, T. A. da. **Conceitos e evolução da Administração Pública: O desenvolvimento do papel administrativo**. Territórios, Redes e Desenvolvimento Regional: Perspectivas e Desafios Santa Cruz do Sul, RS, Brasil, 13 a 15 de setembro de 2017.

SORJ, B.; FONTES, A.; MACHADO, D. C. **Políticas e práticas de conciliação entre família e trabalho no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v.37, n.132, p.573-94, 2007.

SOUSA, Luana Passos de; GUEDES, Dyeggo Rocha. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Mercado de trabalho** . Estud. av. 30 (87) .May-Aug 2016.

SOUZA V. M. P. de; LAROCCA, L. M.; CHAVES, M. M. N.; FIALLA, M. R. P. M.dos; DURAND, M.K; LOURENÇO, R.G. **Violência de gênero no espaço universitário**. *Cogitare enferm.* [Internet]. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v26i0.67689>.

VARJAO, Ciaria De Aguiar Freitas. **Resistências, dissidências e pertencimentos: mulheres nas ciências agrárias em um campus do semiárido sergipano**. Anais IV DESFAZENDO GÊNERO... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/64229>.

VELHO, L. Prefácio. *In*: SANTOS, L. W.; ICHIKAWA, E. Y.; CARGANO, D. F. (Org.). **Ciência, tecnologia e gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento**. Londrina: IAPAR, 2006.

UFLA (UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS). **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2016-2020**. Lavras, 2020. Disponível em: [https://ufla.br/images/arquivos/institucional/PLANO\\_DE\\_DESENVOLVIMENTO\\_INSTITUCIONAL-UFLA-2016-2020\\_V1\\_1.pdf](https://ufla.br/images/arquivos/institucional/PLANO_DE_DESENVOLVIMENTO_INSTITUCIONAL-UFLA-2016-2020_V1_1.pdf) . Acesso em : 07 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Projeto Político Pedagógico do curso de Agronomia**, Lavras: UFLA, Setembro de 2018. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1D17uex4MUjfa\\_saOu6ZRUC\\_7okX-OpNm/view](https://drive.google.com/file/d/1D17uex4MUjfa_saOu6ZRUC_7okX-OpNm/view).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Projeto Político Pedagógico do curso de Engenharia Florestal**, Lavras: UFLA, Julho de 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1gD8eXlMO2L-wmZ9013uQGS0bVMsYOnex/view>.

YUVAL-DAVIS, N. Intersectionality and feminist politics. **European journal of women's studies**, v. 13, n. 3, p. 193-209, 2006.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Questionário quantitativo inicial Relações de Gênero e Extensão Universitária nas Ciências Agrárias

Essa iniciativa é parte de uma pesquisa de Mestrado que tem como objetivo compreender as contribuições que a vivência de extensão traz para a formação profissional das estudantes dos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal da UFLA.

**1- Qual faixa de idade?**

- 18 - 20
- 20 - 22
- 22 - 25
- Acima de 25

**2- Qual seu curso?**

- Agronomia
- Engenharia Florestal

**3- Em qual período você está matriculada?**

- 1° a 3° período
- 3° a 5° período
- 5° a 8° período
- 8° a 10° período

**4- Você concorda que a universidade, por ser plural e democrática, deve refletir as demandas e necessidades de diferentes grupos sociais na sociedade a fim de contribuir com sua evolução?**

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo
- Não sei opinar

**5- Na sua área específica, você acredita que existe uma concreta igualdade de gênero?**

- Sim
- Não

**6- Você sabe o que é ensino, pesquisa e extensão?**

- Sim
- Não

**7- Na sua percepção, ensino, pesquisa e extensão são complementares?**

- Sim
- Não

**8- Você já participou ou participa de alguma atividade de extensão na UFLA, seja remunerado ou voluntário?**

- Sim
- Não

**9- A partir das suas experiências na extensão ou na pesquisa em interface com a extensão, você considera que essas possuem um efetivo e positivo impacto social?**

- Sim
- Não
- Talvez

**10- A partir das suas experiências, você considera que a extensão contribui para a emancipação feminina no meio profissional?**

- Sim
- Não
- Talvez

**11- Você considera que existe uma articulação visível entre ensino, pesquisa e extensão no contexto do seu curso?**

- Sim
- Não
- Talvez

**12- Você concorda que a extensão universitária pode agregar experiências positivas para a sua formação?**

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo

**13- Como você considera o acesso e a divulgação das atividades de extensão em seu curso?**

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim

**14- Como você considera a participação do seu curso em extensão?**

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim

**15- Você considera que existem áreas que reforçam e fortalecem as desigualdades de gênero?**

- Sim
- Não
- Talvez

**16- O que representa para você a imagem abaixo?**



Resposta curta: \_\_\_\_\_

**17- Você aceita participar de uma entrevista online para aprofundar alguns pontos desse questionário?**

- Sim
- Não

**18- Caso tenha respondido sim na questão anterior, escolha uma dessas ferramentas (WhatsApp, E-mail, Google Meet) para que a entrevista aconteça. Deixar os dados referente a sua escolha .**

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada com as estudantes**

- 1- Introduzir o tema e os objetivos da pesquisa;
- 2- Qual seu curso? Em que período está?
- 3- Tem companheira(o)?
- 4- Possui filha(as)/filho(os) na escola? Particular ou pública?
- 5- Participa de algum movimento coletivo?
- 6- Possui plano de saúde? Vai ao ginecologista pelo menos uma vez ao ano? Faz uso de contraceptivo?
- 7- Possui hábito de leitura não científica?
- 8- Companheir@ contribui na renda da casa?
- 9- Por que escolheu as ciências agrárias?
- 10- Como se sente como mulher nesta área notoriamente masculina e com histórico patriarcal?
- 11- Já passou por alguma situação desconfortável no âmbito das ciências agrárias por ser mulher? Questionamentos impertinentes? Brincadeiras de mau gosto?
- 12- Participa ou já participou de alguma atividade de extensão na UFLA?
- 13- Pode detalhar um pouco quais são/eram os propósitos do grupo/núcleo?
- 14- Quais atividades específicas você desenvolve/desenvolvia como membro?
- 15- Você considera que esta atividade tem contribuição pra formação profissional?
- 16- Já enfrentou alguma situação desconfortável no âmbito da execução por ser mulher?
- 17- Você acha que o grupo/núcleo traz/trouxe contribuições para a redução das desigualdades de gênero? Em algum momento esta pauta é/foi levantada no andamento da atividade?
- 18- Você conhece ou já participou de algum projeto voltado para a emancipação feminina na UFLA?
- 19- Vocês estão nesse momento de pandemia produzindo? Quais ações estão sendo feitas e as contribuições e iniciativas que a universidade está tendo?
- 20- Seu núcleo/grupo está com o olhar para as condições atuais e delineando um recorte para esse momento que estamos vivendo?
- 21- E as questões de gênero refletidas agora em respostas a questões da pandemia que estamos enfrentando?
- 22- Gostaria de acrescentar algo que não foi mencionado?
- 23- Encerramento, agradecer pela disponibilidade em contribuir com o estudo.