
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

Volume 33 Número 32

13 de maio de 2025

ISSN 1068-2341

Desvendando os Antecedentes do Comportamento Extensionista à luz da Teoria do Comportamento Planejado

Diego Fillipe de Souza

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Brasil

Érika Sabrina Felix Azevedo

Instituto Federal de Alagoas (IFAL)
Brasil



José Ricardo Costa de Mendonça

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Brasil

Citação: Souza, D. F. de, Azevedo, E. S. F., & Mendonça, J. R. C. de (2025). Desvendando os antecedentes do comportamento extensionista à luz da teoria do comportamento planejado.

Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 33(32). <https://doi.org/10.14507/epaa.33.8866>

Resumo: Diante da baixa adesão docente na extensão universitária, atrair docentes para a operacionalização dessa missão é um dos desafios atuais das Instituições de Ensino Superior. A decisão dos docentes do ensino superior em participar de ações de extensão foi definida neste estudo como comportamento extensionista. O objetivo desta pesquisa foi identificar os antecedentes do comportamento extensionista a partir dos pressupostos da Teoria do Comportamento Planejado. Trata-se de uma pesquisa explicativa com abordagem qualitativa que utilizou as técnicas de entrevista semiestruturada e análise de conteúdo de Bardin para fins de coleta e análise dos dados, respectivamente. Foram realizadas 37 entrevistas com docentes de ensino superior e duas entrevistas com técnicas em assuntos educacionais entre dezembro de 2022 e janeiro de 2023. Os resultados

identificaram a existência de 269 antecedentes presentes nas crenças comportamentais, crenças normativas e crenças de controle distribuídas em quatro categorias. A identificação dos antecedentes do comportamento extensionista possibilita às Instituições de Ensino Superior analisarem e adequarem as suas políticas institucionais em extensão universitária. Para que haja a operacionalização e institucionalização eficaz dessa missão, é imperativo reconfigurar as práticas e as políticas educacionais atuais.

Palavras-chave: comportamento extensionista; comportamento docente; extensão universitária; teoria do comportamento planejado; terceira missão

Unveiling the antecedents of faculty engagement in outreach activities based on the theory of planned behavior

Abstract: Given the low faculty engagement in university outreach activities, attracting professors to operationalize this mission is one of the current challenges faced by higher education institutions. In this study, the decision of higher education faculty to participate in outreach activities was defined as extensionist behavior. The objective of this research was to identify the antecedents of extensionist behavior based on the assumptions of the theory of planned behavior. This is an explanatory research study with a qualitative approach, using semi-structured interview techniques and Bardin's content analysis method for data collection and analysis, respectively. Thirty-seven interviews were conducted with higher education faculty members and two interviews with educational affairs technicians between December 2022 and January 2023. The results identified 269 antecedents present in behavioral beliefs, normative beliefs, and control beliefs, distributed across four categories. Identifying the antecedents of extensionist behavior enables higher education institutions to analyze and adjust their institutional policies regarding university outreach. For the effective operationalization and institutionalization of this mission, it is imperative to reconfigure current educational practices and policies.

Keywords: extensionist behavior; faculty behavior; university outreach; theory of planned behavior; third mission

Desentrañando los antecedentes del comportamiento extensionista a la luz de la teoría del comportamiento planificado

Resumen: Dada la baja adhesión del profesorado a las actividades de extensión universitaria, atraer a los docentes para la operacionalización de esta misión constituye uno de los desafíos actuales de las Instituciones de Educación Superior. En este estudio, la decisión de los docentes de educación superior de participar en acciones de extensión fue definida como comportamiento extensionista. El objetivo de esta investigación fue identificar los antecedentes del comportamiento extensionista a partir de los supuestos de la Teoría del Comportamiento Planificado. Se trata de una investigación explicativa con un enfoque cualitativo que utilizó técnicas de entrevistas semiestructuradas y el análisis de contenido de Bardin para la recolección y el análisis de los datos, respectivamente. Se realizaron 37 entrevistas con docentes de educación superior y dos entrevistas con técnicas en asuntos educativos entre diciembre de 2022 y enero de 2023. Los resultados identificaron la existencia de 269 antecedentes presentes en las creencias conductuales, normativas y de control, distribuidos en cuatro categorías. La identificación de los antecedentes del comportamiento extensionista permite a las Instituciones de Educación Superior analizar y ajustar sus políticas institucionales en relación con la extensión universitaria. Para lograr una operacionalización e institucionalización eficaz de esta misión, es imperativo reconfigurar las prácticas y políticas educativas actuales.

Palabras-clave: comportamiento extensionista; comportamiento docente; extensión universitária; teoría del comportamiento planificado; tercera misión

Desvendando os Antecedentes do Comportamento Extensionista à luz da Teoria do Comportamento Planejado

A extensão universitária é uma das atividades finalísticas das Instituições de Ensino Superior (IES). Essa atividade surgiu na Inglaterra por volta do século XIX como uma terceira missão para realizar a interface com a sociedade entre as outras duas atividades finalísticas, conhecidas também como missões, o ensino e a pesquisa. A intenção inicial dessa missão era compartilhar os aspectos teóricos e os resultados de pesquisa com a sociedade, inserindo-a, de certo modo, no ensino superior. Essa nova missão surgiu simultaneamente ao contexto da Revolução Industrial (Marinho et al., 2019) e fez parte das revoluções acadêmicas vivenciadas no meio educacional (Vefago et al., 2020).

Apesar da extensão universitária não ser uma novidade, ela é polissêmica e não há um consenso na comunidade acadêmica sobre a sua prática e operacionalização (Haj Taieb, 2024; Krebs, 2022; Souza et al., 2024). Diversos países mantêm o nome terceira missão em vez de utilizar uma nomenclatura específica, como ocorre com as duas primeiras missões, o ensino e a pesquisa. Gimenez e Bonacelli (2021) entendem que a extensão universitária, ou terceira missão, são todas as ações que atuem a partir de uma interação dialógica entre as IES e outros setores da sociedade e que causem impacto social e na formação discente. Para fins de melhor entendimento deste artigo, o termo extensão universitária foi utilizado de maneira correlata ao termo terceira missão.

Para uma implementação eficaz da terceira missão nas IES, é necessário ter condições organizacionais para a realização das suas atividades (Atta-Owusu & Fitjar, 2022; Naranjo-Africano et al., 2023). As IES entendem a relevância da extensão universitária na sociedade, entretanto, o estudo realizado por Compagnucci e Spigarelli (2020) pontua que o seu processo de institucionalização ocorre de maneira acrítica. A operacionalização dessa missão é um desafio institucional, sobretudo diante das barreiras existentes e baixo engajamento docente nessa atividade (Atta-Owusu & Fitjar, 2022; Souza et al., 2024). Por ser uma missão institucional relacionada com o aspecto educacional, a execução da extensão universitária depende da participação do corpo docente (Cristofoletti & Serafim, 2020; Taxy, 2024).

Há uma imperatividade na reflexão e busca de formas que potencializem a atuação docente na extensão universitária, não somente para cumprir com os aspectos formais das IES, mas sobretudo pela relevância dessa missão. Para que haja maior aderência e compatibilidade com a autonomia do trabalho docente, é importante que essas formas não sejam impositivas, mas sim compatíveis com a vontade do indivíduo. A autonomia acadêmica produz no docente a possibilidade de desempenhar comportamentos denominados volitivos. Esses comportamentos são controlados e determinados pela vontade do indivíduo em executar ou não determinada ação (Ajzen, 1991). O comportamento volitivo do indivíduo é o objeto de estudo da Teoria do Comportamento Planejado (TCP), proposta por Ajzen (1991; 2020), e tem sido uma das principais teorias utilizadas nas ciências sociais e ciências comportamentais (Bosnjak et al., 2020).

O principal pressuposto da TCP é a racionalidade inerente ao indivíduo que utiliza as informações que ele possui em um certo momento para desempenhar ou não determinados comportamentos. Ao avaliar algumas publicações internacionais, Kaveski e Beuren (2020), identificaram que a TCP tem sido amplamente aplicada no contexto organizacional, sobretudo a partir de sua relação com o comportamento no nível individual dentro das organizações. Uma das possibilidades de aplicação desta teoria é a identificação dos antecedentes que interferem na intenção comportamental dos funcionários para realizar atribuições que se relacionam com os seus cargos, mas que possuem certa discricionariedade em executá-las.

No contexto educacional, área de conhecimento que a utilização da TCP também vem se desenvolvendo (Bosnjak et al., 2020), Sousa et al. (2020) aplicaram essa teoria para analisar as crenças docentes no ensino em ambiente de cárcere. Os resultados da pesquisa comprovaram que há a possibilidade da aplicação da TCP e de suas variáveis para a identificação dos determinantes do comportamento docente. Apesar de existirem outros estudos que apresentam alguns fatores que interferem no engajamento docente (Atta-Owusu & Fitjar, 2022; Perkmann et al. 2021; Sormani et al., 2022), a pesquisa de Compagnucci e Spigarelli (2020) identificou uma lacuna em estudos que direcionem o foco para a terceira missão.

Nesta perspectiva, utilizando a lente teórica do comportamento planejado de Ajzen (1991; 2020), este estudo objetiva identificar quais são os antecedentes do comportamento docente que interferem na sua decisão por executar a extensão universitária. Para atender esse objetivo, foi aplicada uma pesquisa com abordagem qualitativa que utilizou a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados e análise de conteúdo de Bardin para a análise de dados. Essa pesquisa apresenta um caráter inovador ao relacionar os antecedentes do comportamento docente em extensão universitária e a TCP, produzindo implicações teórico-práticas importantes para a ressignificação das práticas e políticas educacionais no contexto da extensão universitária e os seus impactos acadêmicos, institucionais e socioeconômicos.

Extensão Universitária

As IES compõem as organizações do campo educacional e as suas missões variaram de acordo com o contexto histórico-temporal. Souza et al. (2024) contextualizaram os surgimentos das missões da universidade (ensino, pesquisa e extensão) classificando a extensão universitária como a sua terceira missão. Desde a sua concepção, surgem diversos conceitos e aplicações para essa missão, tornando-a polissêmica (Cristofolletti & Serafim, 2020; Haj Taieb, 2024).

Compagnucci e Spigarelli (2020) abordam duas perspectivas para a terceira missão: uma relacionada com o desenvolvimento regional e tecnológico a partir das parcerias com organizações públicas e privadas; e outra relacionada com a transferência de conhecimentos à sociedade em geral com a finalidade de desenvolver o capital humano. Apesar disso, é importante destacar que a terceira não se limita a buscar o desenvolvimento regional e financiamento das instituições, mas sim uma maneira de interagir com os diversos setores da sociedade com base em conhecimentos científicos (Souza et al., 2024).

Enquanto Compagnucci e Spigarelli (2020) abordam a necessidade de convergência para um entendimento amplo e único, Brandt et al. (2018) acreditam que as concepções devem ser ressignificadas a partir do contexto local de cada instituição de ensino superior. Ressignificar as missões das IES a partir da extensão universitária é um desafio, visto que se trata de um fenômeno multidisciplinar, complexo e em constante evolução (Compagnucci & Spigarelli, 2020).

Souza et al. (2024) apresentaram um modelo de extensão universitária que considera as suas diversas bases teóricas e as possibilidades de interlocução das IES com o governo, indústrias, organizações e sociedade em geral. Os autores demonstram como a atuação das bases teóricas da extensão universitária gera a interação entre as IES e os setores da sociedade que por sua vez produz importantes implicações acadêmicas, institucionais e socioeconômicas. Apesar da complexidade na operacionalização dessa missão (Naranjo-Africano et al., 2023), as suas implicações devem ser destacadas. A extensão universitária promove o desenvolvimento socioeconômico, incentiva a realização de pesquisas científicas socialmente relevantes, promove a transferência de conhecimentos, inovação e tecnologia entre os envolvidos e fortalece a responsabilidade social (Souza et al., 2024). Apesar dos efeitos causados, institucionalizar e operacionalizar essa missão, não é uma tarefa simples.

A institucionalização da extensão universitária ocorre em diversos países e implica em diversos desafios, tensões e reflexões necessárias sobre as imposições das organizações, as atuações das IES as suas finalidades, e consequentemente, sobre os objetivos institucionais destas organizações (Leal et al., 2023; Naranjo-Africano et al., 2023). A este respeito, Gimenez e Bonacelli (2021) destacam a importância de um quadro de recursos humanos disponível para pensar conjuntamente os processos de extensão, a imperiosidade da institucionalização desta missão, o estabelecimento de um planejamento estratégico alinhado com suas diretrizes e um forte engajamento acadêmico docente e técnico para operacionalização das ações. Mudar o pensamento e o comportamento docente em relação à extensão universitária faz parte desse contexto.

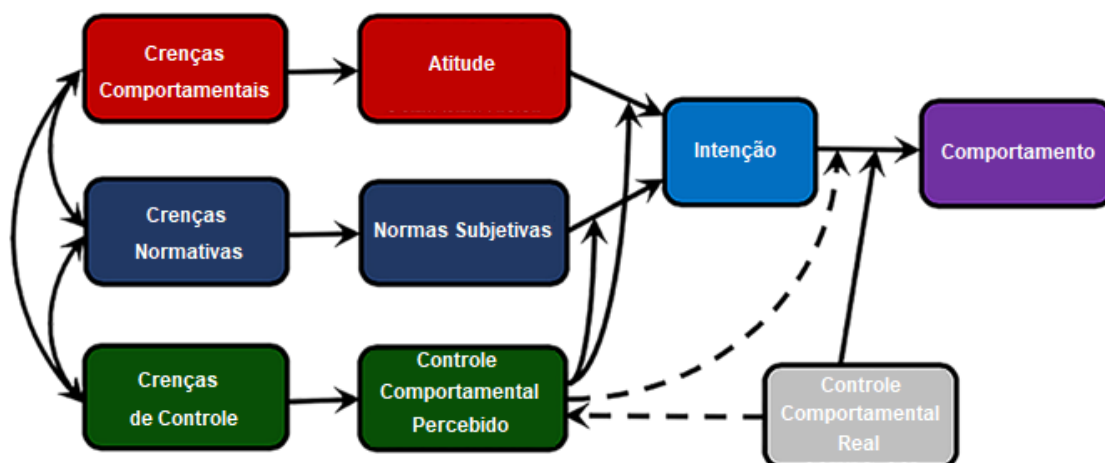
Para Nadia et al. (2020), os novos papéis das IES implicam diretamente em mudanças organizacionais e consequentemente comportamentais. A mudança e a predição comportamental podem ser discutidas a partir de algumas teorias, dentre elas está a TCP (Ajzen, 1991). Esta teoria reflete sobre como a atitude, a norma subjetiva e o controle comportamental percebido interferem no comportamento e permite identificar quais são os seus determinantes.

Teoria do Comportamento Planejado

A TCP é direcionada ao comportamento humano e relata a possibilidade de prever, explicar e modificar a intenção comportamental de um indivíduo (Ajzen, 2020). Para Sousa et al. (2020) a intenção comportamental é o atributo central da TCP, visto que a teoria aborda a existência de determinantes que induzem o indivíduo a realizar um comportamento. De acordo com a TCP, os principais determinantes da intenção comportamental são as atitudes, as normas subjetivas e o controle comportamental percebido (Ajzen, 2020). Por sua vez, para identificar esses fatores é necessário identificar os seus antecedentes que são as crenças comportamentais, crenças normativas e crenças de controle, respectivamente (Sousa et al., 2020). A Figura 1 apresenta os elementos presentes no modelo da TCP e as suas interações.

Figura 1

Modelo Teórico da TCP



Nota: Ajzen (2019b, tradução nossa)

Conforme a Figura 1, Ajzen (2019b) advoga que o comportamento é definido principalmente a partir da intenção do indivíduo, que por sua vez, sofre influência direta das atitudes

e normas subjetivas que são moderadas pelo controle comportamental percebido. Para o autor, esses três determinantes existem devido as crenças comportamentais, normativas e de controle que são internalizadas no indivíduo e que se correlacionam entre si. Em suma, o comportamento humano, assim como a intenção de realizá-lo, são determinados a partir das crenças mais relevantes que um indivíduo possui (Ajzen, 1991).

As crenças comportamentais estão vinculadas a atitude e são conceituadas como a probabilidade subjetiva de chegar a um resultado ou experiência específica que um indivíduo tem ao realizar um determinado comportamento (Ajzen, 2020). Sousa et al. (2020) entendem a crença comportamental como a provável consequência proveniente da realização de um comportamento capaz de produzir uma avaliação favorável ou desfavorável.

De acordo com La Barbera e Ajzen (2020), as crenças normativas, vinculadas às normas subjetivas, também podem ser subdivididas em injuntivas e descritivas. Os autores classificam as normas injuntivas como as expectativas que importantes referentes sociais possuem sobre o desempenho de um comportamento de um indivíduo; e as normas descritivas podem ser identificadas quando estes mesmos referentes também desempenham comportamentos similares.

A pressão social percebida parte de dois lados, o primeiro se as pessoas importantes para o indivíduo julgam o comportamento como positivo ou negativo e o segundo se essas mesmas pessoas realizam ou não a ação. Esses dois fatores determinam a norma subjetiva percebida pelo indivíduo. Ajzen (2020) generaliza a conceituação dessa crença como a probabilidade subjetiva que o indivíduo tem de receber uma pressão social para desempenho de um comportamento. Especificamente, o autor detalha essas normas como a probabilidade de aprovação ou reprovação da realização do comportamento por pessoas importantes para o indivíduo (crenças injuntivas) e a probabilidade de que esses mesmos referentes realizam esse tipo de comportamento (crenças descritivas).

Por fim, as crenças de controle originam o controle comportamental percebido e são compreendidas como uma crença que o indivíduo tem sobre a predisposição de fatores que possam facilitar ou impedir a realização de um comportamento (Bosnjak et al., 2020). La Barbera e Ajzen (2021) reconhecem que um indivíduo não desempenha um comportamento apenas porque acredita que possui os fatores necessários para executá-lo, pois existem outros fatores determinantes que são mediados por esse controle. Além do controle comportamental percebido, Ajzen (2019b, 2020) relata a existência do controle comportamental real, que consiste nos facilitadores e dificultadores que realmente existem, não são apenas crenças do indivíduo. Para o autor, esse controle não é aferido no modelo teórico, mas possui influência sobre o comportamento e sobre a percepção do próprio controle comportamental percebido.

O modelo teórico da TCP sugere que a norma subjetiva e a atitude são variáveis que são moderadas pelo controle comportamental percebido. Desde a inclusão desta crença no modelo (Ajzen, 1991), essa variável tem sido objeto de estudo e ainda não há consenso sobre essa moderação, sendo possível, inclusive, encará-la como um antecedente da intenção comportamental (papel semelhante ao da atitude e normas subjetivas) em vez de uma variável moderadora (La Barbera & Ajzen, 2021).

Salienta-se que o controle comportamental percebido é compatível com o conceito de autoeficácia utilizado na Teoria Social Cognitiva do autor Albert Bandura (Ajzen, 1991). Bandura (2019) realizou um panorama geral das pesquisas que tinham a predição comportamental desde 1960, demonstrando sinteticamente o surgimento e abrangência da Teoria Social Cognitiva. Nesta teoria, o autor destaca a autoeficácia como um dos elementos estruturantes que é definido como a percepção individual sobre a sua capacidade de realizar com sucesso uma atividade específica. Já o controle comportamental percebido está vinculado ao controle que o indivíduo tem sobre os fatores que auxiliam ou prejudicam a execução de um comportamento (Ajzen, 2020).

Ajzen (2024) entende que não há diferença conceitual entre a autoeficácia e o controle comportamental percebido, contudo, em termos operacionais existe uma diferença no processo de avaliação. Para o autor, a avaliação da autoeficácia ocorre a partir das respostas do indivíduo sobre a probabilidade de superar uma série de possíveis obstáculos para que ele possa desempenhar um determinado comportamento. Já a avaliação do controle comportamental percebido ocorre a partir da resposta do indivíduo sobre a sua capacidade de realizar um comportamento, em outras palavras, quanto de controle o indivíduo tem sobre este comportamento.

A TPC reconhece a existência de outros fatores determinantes do comportamento, porém, seus pressupostos sugerem que uma atitude favorável e uma norma subjetiva de apoio podem implicar fortemente no desempenho de um comportamento e o controle comportamental percebido pode aumentar essa predisposição (Ajzen, 2020). Não há equivalência nas variáveis, logo, quanto cada variável prediz o comportamento variará de acordo com cada tipo de comportamento, podendo inclusive não ter sustentação estatística significativa para determinada variável (Ajzen, 1991).

Em suma, o modelo teórico do comportamento planejado indica que os indivíduos provavelmente desempenharão um comportamento se acreditarem: que isso levará a resultados específicos que consideram positivos; que as pessoas importantes para eles aprovam este tipo de comportamento, e; que eles possuem os recursos e oportunidades necessárias para o desempenho do comportamento. Da mesma maneira, não desempenharão um comportamento se as variáveis contrárias forem predominantes (atitudes negativas, desaprovação na participação e prevalência de dificultadores para a execução da ação).

Souza et al. (2024) discutiram sobre a consistência teórica da aplicação da TCP para compreender os fatores que determinam a intenção extensionista em IES brasileiras. Para os autores, a identificação desses fatores é o ponto de partida para refletir sobre propostas de intervenção capazes de aumentar a participação docente nas atividades de extensão. Schneiderberg et al. (2021) destacam que o engajamento social docente, possibilitado pelas ações de extensão universitária, tem sido um dos objetos de atenção dos stakeholders das IES. Para os autores, a narrativa construída por essa missão é um forte influenciador das crenças e comportamentos dos docentes.

Utilizando as variáveis e conceitos de Ajzen (2020) e a concepção de intenção extensionista como referencial, a TCP sugere que os indivíduos, provavelmente, desempenharão um comportamento extensionista se acreditarem que isso levará a resultados específicos que consideram positivos; que as pessoas importantes para eles aprovam esse tipo de comportamento; e que eles possuem os recursos e oportunidades necessárias para o desempenho desse comportamento. Nessa perspectiva, as crenças comportamentais e a atitude são capazes de apresentar os fatores determinantes de uma avaliação favorável ou desfavorável sobre a extensão universitária; as crenças normativas e as normas subjetivas sobre quem são os indivíduos que exercem influências sociais sobre a participação do docente em atividades de extensão; e as crenças de controle e controle comportamental percebido sobre quais as barreiras e os facilitadores que contribuem para a sua decisão de participar dessa missão. Logo, é possível compatibilizar o comportamento extensionista, a partir da perspectiva teórica do comportamento planejado.

É importante salientar que a aplicação da TCP precisa atender o princípio da compatibilidade (Ajzen, 1991). Esse princípio indica que a aplicação do modelo teórico só é possível se houver a identificação de um alvo, de uma ação que ocorrerá em um contexto e em um período específico, no qual todos estes elementos precisam ser coerentes e compatíveis entre si (Ajzen, 2020). Neste estudo, o comportamento extensionista atendeu a este princípio com os seguintes elementos:

- Alvo: docentes do ensino superior.
- Ação: participar de ações de extensão universitária.

- Contexto: faz parte do cotidiano e das atribuições gerais da profissão docente.
- Tempo: nos próximos seis meses após a realização das entrevistas.

Logo, a coleta de dados tem como base o princípio da compatibilidade considerando que os entrevistados (alvo) podem decidir pela sua participação em ações de extensão universitária (ação) a partir do seu cotidiano e das suas atribuições profissionais (contexto) nos seis meses seguintes a entrevista (tempo).

Percurso Metodológico

O percurso metodológico desta pesquisa consistiu na construção de um roteiro de entrevista baseado na TCP e nas definições de Ajzen (2019a), a validação do conteúdo deste roteiro por juízes-especialistas e pelo público-alvo, a realização das entrevistas para o levantamento dos dados e a sua posterior análise. Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa explicativa com abordagem qualitativa cujas técnicas utilizadas foram a entrevista e a análise de conteúdo de Bardin. A TCP possui um percurso metodológico específico para a sua aplicação teórica (Ajzen, 1991, 2020) no qual a entrevista é a técnica de coleta de dados e a análise de conteúdo a técnica de análise de dados que são adequadas para a identificação dos antecedentes comportamentais (Ajzen, 2019a).

A entrevista realizada foi do tipo semiestruturada que prevê o estabelecimento de um roteiro de entrevista e dá flexibilidade ao pesquisador de realizar outros questionamentos que possam responder à pergunta da pesquisa. O roteiro da entrevista passou por duas etapas de validação de conteúdo. As validações visam ratificar se as perguntas que seriam realizadas gerariam respostas que atendessem a finalidade da pesquisa e se o seu conteúdo estava compreensível, objetivo e claro. Realizar validações de conteúdo durante o processo de desenvolvimento de instrumentos aumenta a qualidade dos dados produzidos na pesquisa (Almanasreh et al., 2019), sobretudo nas pesquisas qualitativas que exigem transparência, consistência metodológica e utilização de critérios de validade (Torlig et al., 2022).

A validação do conteúdo do roteiro da entrevista ocorreu em duas fases: juízes especialistas e público-alvo. Os juízes especialistas contribuem para analisar a pertinência e a adequação do roteiro ao objetivo proposto pela sua aplicação (Dias & Silva, 2020; Lengler et al., 2019). Os juízes especialistas devem ser os indivíduos que possuem vasta experiência na temática abordada na pesquisa (Lengler et al., 2019). Já a validação com o público-alvo é necessária para apontar as principais fragilidades e caminhos que poderão seguir no decorrer da entrevista, além de aumentar a confiança e preparo do entrevistador (Malmqvist et al., 2019).

As validações consistem na aplicação de um estudo piloto individual, realização da entrevista a partir do roteiro inicial, com cada membro dos dois grupos de validação. Após a realização da entrevista, o roteiro foi reiniciado para que os membros fizessem as suas considerações quanto a clareza, linguagem adequada, pertinência e relevância de cada tópico do roteiro. Essas considerações visavam a exclusão, inclusão ou alterações de itens para que o roteiro atingisse a sua finalidade. O estudo piloto inicial ocorreu com os juízes especialistas e posteriormente com o público-alvo. O processo de validação contou com a participação de duas Técnicas em Assuntos Educacionais (Taes) e quatro docentes, totalizando seis entrevistas.

O rigor acadêmico é um dos elementos cruciais das pesquisas acadêmicas e as validações de conteúdo realizadas por profissionais experientes no assunto e pelo público-alvo, além de potencializá-lo, contribuem para o refinamento do instrumento de pesquisa e aumento da qualidade dos dados (Torlig et al., 2022). A partir da finalização das validações de conteúdo de cada instrumento foi possível seguir para a realização efetiva da entrevista com o roteiro final ajustado e validado e, posteriormente, para a análise de dados.

Em linhas gerais, a análise de conteúdo de Bardin (2016) foi aplicada nas transcrições das entrevistas, gerando uma leitura minuciosa do texto gerado, seleção das unidades de análise, categorização e identificação das frequências das categorias. Salienta-se que a análise de conteúdo abordada pelo autor permite a apresentação de dados quantitativos como frequências, distribuições e comparações, para uma melhor compreensão dos dados encontrados. Adicionalmente, o protocolo estabelecido por Ajzen (2019a) na TCP exige a identificação das frequências de cada crença identificada.

Sujeitos da Pesquisa

O sujeito investigado nessa pesquisa é o docente do ensino superior de uma universidade federal brasileira. Embora a extensão universitária seja uma ação para todos os tipos de IES, há uma cobrança e foco maior nas instituições públicas, por esse motivo, a pesquisa foi aplicada considerando esse sujeito. Entretanto, duas Taes com experiência na gestão da extensão universitária também participaram dessa pesquisa. Essas técnicas, junto com outros quatro docentes, participaram exclusivamente do processo de validação de conteúdo do roteiro da entrevista. Logo, apesar de não serem considerados os sujeitos da pesquisa, participaram ativamente do protocolo estabelecido na pesquisa.

O protocolo da TCP determina que o número ideal de entrevistas está entre 25 e 30 indivíduos (Ajzen, 2024). Essa pesquisa não seguiu esta indicação, pois utilizou o critério de Glaser e Strauss (2017) que determina que em uma abordagem qualitativa o momento de interromper a coleta de dados ocorre com a saturação dos dados. Para os autores, existe um momento em que os dados começam a se tornar repetitivos e não alteram a compreensão dos fenômenos. Diante da ocorrência paralela da coleta e análise de dados, a cada entrevista foi possível perceber novos antecedentes (crenças) e o momento em que as entrevistas passaram a repetir os mesmos elementos sem trazer contribuições consideráveis. Foi o momento de interromper a coleta de dados e dar início à análise dos dados.

Após a validação do roteiro, as entrevistas foram realizadas com docentes de uma universidade federal brasileira pertencentes a campos de conhecimento variados (ciências exatas, humanas, saúde e as suas ramificações). A Tabela 1 apresenta uma síntese com o perfil dos entrevistados.

Tabela 1

Perfil dos Entrevistados

Identidade de gênero			Estado civil		
	f	%		f	%
Masculino	13	39,39%	Casado (a)	23	69,70%
Feminino	20	60,61%	Solteiro (a)	9	27,27%
			Divorciado (a)	1	3,03%
Tempo de atuação no ensino superior			Categoria funcional docente na IFES		
	f	%		f	%
Entre 0-5 anos	6	18,18%	Assistente	4	12,12%
Entre 6-10 anos	6	18,18%	Adjunto	13	39,40%
Entre 11-15 anos	15	45,46%	Associado	14	42,42%
Entre 16-20 anos	3	9,09%	Titular	2	6,06%
Entre 21-25 anos	3	9,09%			

Nota. Dados da pesquisa

De acordo com a Tabela 1, foram realizadas 33 entrevistas das quais 20 docentes se identificaram com o gênero feminino e 13 com o gênero masculino, dos quais a maioria dos respondentes é casado. Em relação ao perfil profissional, foram entrevistados docentes das classes auxiliar, adjunto, associado e titular, destacando-se em maior número as classes de professor adjunto e associado. Por fim, o tempo de atuação como docente variou entre 5 meses e 24 anos, no qual a maioria dos entrevistados estavam na faixa entre 11 e 15 anos. Para garantir o anonimato, essa pesquisa classificou os entrevistados utilizando a nomenclatura E1 a E33.

Atendendo aos princípios éticos da pesquisa, todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a eles a possibilidade de desistência da sua participação a qualquer tempo e a ausência de constrangimentos que pudessem causar danos físicos, morais ou psicológicos.

Coleta de Dados

O início da pesquisa ocorreu com a construção e validação dos instrumentos de coleta de dados. O primeiro instrumento de coleta de dados foi a criação do roteiro das entrevistas. Ajzen (2019a) apresentou a sugestão de um roteiro a partir de um exemplo específico, cujas pesquisas que utilizavam a sua base teórica realizaram apenas a troca do tipo de comportamento a ser estudado. No caso dessa pesquisa, trata-se do comportamento extensionista que consiste na participação docente em uma ação de extensão universitária.

O roteiro inicial seguiu as indicações da teoria (Ajzen, 2019a), apresentando um texto explicativo sobre os fundamentos do comportamento estudado e as perguntas e itens que buscavam identificar os antecedentes do comportamento extensionista. Após a elaboração do instrumento, para aumentar a validade e confiabilidade da pesquisa, foi realizada a sua validação. A validação consistiu em analisar o roteiro da entrevista semiestruturada que seria aplicado para a coleta de dados.

A validação do roteiro da entrevista ocorreu a partir da realização de duas entrevistas com juízes-especialistas e quatro entrevistas com o público-alvo (docentes). O processo inicial consistiu em aplicar o protocolo de maneira integral e individualizada e em seguida possibilitar que os entrevistados realizassem considerações quanto a objetividade e clareza do texto e das perguntas realizadas, assim como a vinculação do roteiro ao objetivo proposto.

Inicialmente, a validação ocorreu com duas juízas-especialistas (Taes, pedagogas de formação, de uma IES pública brasileira com vasta experiência e atuação em extensão universitária). Cinco especialistas foram convidados para essa fase, porém, somente dois manifestaram interesse e disponibilidade em colaborar. Foram realizadas duas reuniões presenciais em dias diferentes cujo áudio foi gravado para posterior análise e realização das modificações.

Entre os principais pontos de modificação sugeridos pelas juízas estão as alterações na escrita de algumas perguntas; maior elucidação no texto explicativo sobre a relevância da extensão universitária; a consideração que, para os propósitos desta pesquisa, a condição de ouvinte em uma ação de extensão não implica em fazer parte de uma ação de extensão; e a criação de itens complementares aos itens principais que pudessem redirecionar as respostas quando houvesse fuga do contexto pelos entrevistados.

Com as modificações sugeridas pelas juízas, houve mudança no instrumento e iniciou-se a validação do roteiro com o público-alvo. Foram convidados 10 docentes, dos quais apenas quatro manifestaram interesse e disponibilidade. O processo de validação foi realizado através da plataforma Google Meet e teve duração variável. A menor entrevista durou cerca de 24 minutos e a maior 88 minutos.

O segundo processo de validação gerou novas modificações no protocolo das entrevistas nos seguintes pontos: maior clareza e fluidez no texto inicial que abordava os conceitos, diretrizes e

modalidades de extensão universitária; e inclusão de texto inicial que detalha melhor os referentes comportamentais (atitude), normativos (normas subjetivas) e de controle (controle comportamental percebido). Os pontos citados produziram uma maior aproximação da linguagem cotidiana dos docentes e consequentemente o roteiro final da entrevista.

As 10 perguntas do roteiro da entrevista relacionavam-se diretamente com a identificação das crenças da TCP. O roteiro estava relacionado com as seguintes variáveis e fatores da TCP:

- Atitude: identificar as vantagens, desvantagens, sentimentos positivos e sentimentos negativos relacionados com a participação em ações de extensão.
- Normas subjetivas: identificar os indivíduos que aprovariam e desaprovavam a participação do entrevistado em ações de extensão; e os indivíduos que eram mais propensos e os menos propensos a participar desse tipo de ação.
- Controle comportamental percebido: identificar os fatores existentes que poderiam facilitar e dificultar a participação do entrevistado em uma ação extensionista.

Para Ajzen (2019a), o principal resultado das entrevistas é a identificação das crenças salientes de cada variável. Desta maneira, de acordo com o percurso metodológico da TCP estabelecido pelo autor, é fundamental identificar as frequências de cada crença.

Resultados e Discussão

A coleta de dados ocorreu através da realização das entrevistas que foram realizadas entre 04 de janeiro de 2023 e 06 de fevereiro de 2023. As entrevistas foram gravadas com duração média de 1 hora e 8 minutos (menor duração 43 minutos e maior duração 1 hora e 52 minutos). O tempo das entrevistas variou de acordo com as objetividades nas respostas dos entrevistados e, no caso de desvio das respostas, da necessidade de realizar as perguntas complementares.

O convite para participação desta coleta foi realizado por e-mail para 50 docentes, porém, os aceites foram sendo realizados gradualmente. Após o aceite, foi enviado um texto de apoio para o entrevistado, o TCLE e o link para a reunião com a data e horário previamente estabelecidos. Os documentos visavam respectivamente nortear o entrevistado sobre a temática que seria abordada e assegurar o sigilo e a confidencialidade dos dados gerados durante o processo. Destaca-se que o texto de apoio está contido no roteiro da entrevista e que apesar do texto ter sido enviado previamente, para garantir que o entrevistado tivesse ciência do assunto, o texto era lido integralmente em todo início da entrevista, mesmo que o entrevistado tivesse confirmado a sua leitura.

Em conformidade com o protocolo estabelecido por Ajzen (2019a), as entrevistas passaram pelo processo de análise de conteúdo para identificação das crenças do comportamento extensionista. A técnica utilizada foi a análise de conteúdo de Bardin (2016), que após a realização das transcrições das entrevistas, houve uma leitura dos textos produzidos que permitiram selecionar as unidades de análise, categorizá-las e identificar as suas frequências.

Foram identificadas 269 crenças diferentes distribuídas em 946 citações. A Tabela 2 apresenta a síntese do resultado. Em consonância com o modelo teórico da TCP, a Tabela 2 apresenta quantidade de crenças totais e o número de citações das crenças, além das representações percentuais de cada uma delas. É possível observar que o maior número de crenças identificadas está relacionado com os sentimentos positivos (17,1%) e o menor número com as desvantagens (4,83%). Da mesma maneira, referente ao número de citações, o item que se destacou foram as vantagens (17,12%) e os indivíduos menos propensos a participar de extensão (4,23%).

Tabela 2*Síntese das Crenças de acordo com as Variáveis da TCP*

Tipo de crença	Fatores	Crenças totais	%	Nº de citações	%
Crenças comportamentais (atitude)	Vantagens	29	10,78%	162	17,12%
	Desvantagens	13	4,83%	78	8,25%
	Sentimentos positivos	46	17,10%	126	13,32%
	Sentimentos negativos	27	10,04%	66	6,98%
Crenças normativas (normas subjetivas)	Aprovação	34	12,64%	113	11,95%
	Desaprovação	17	6,32%	44	4,65%
	Mais propensos	29	10,78%	61	6,45%
	Menos propensos	20	7,43%	40	4,23%
Crenças de controle (controle comportamental percebido)	Facilitadores	26	9,67%	114	12,05%
	Dificultadores	28	10,41%	142	15,00%
Total		269	100,00%	946	100,00%

Nota: Dados da pesquisa

Os itens foram classificados de acordo com cada variável e a partir da análise de conteúdo de Bardin foram distribuídos em quatro categorias diferentes. O estudo de Perkmann et al. (2021) foi uma das bases de categorização dos itens. Os autores identificaram que o contexto organizacional, o contexto institucional e as características individuais podem influenciar o engajamento docente para a participação em ações de extensão universitária. A segunda base utilizada foi o conceito de comprometimento profissional de Bastos (1994).

A Tabela 3 apresenta os conceitos dos autores para cada item. A base conceitual apresentada na Tabela 3 foi norteadora para a classificação das 269 crenças identificadas nesta pesquisa. A categoria organizacional foi a mais representativa (85 crenças) e representou 32% do total, seguida pelas categorias pessoal (68 crenças), profissional (62 crenças) e institucional (54 crenças). Além do quantitativo de crenças, destaca-se também o número de citações de crenças vinculadas a essas categorias: 281 na categoria organizacional, 243 na profissional, 231 na institucional e 191 na pessoal.

Tabela 3*Base Conceitual Utilizada para Categorização da Análise de Conteúdo de Bardin Aplicada nos Resultados da Pesquisa*

Categoria	Conceito
Organizacional	Atua a partir de duas vertentes: relacional e estrutural. A primeira considera o contexto social existente na instituição e, conseqüentemente, os relacionamentos com outros docentes, técnicos e gestores. A segunda determina as condições de infraestrutura física e tecnológica disponíveis na instituição.
Institucional	Relaciona-se com o contexto político interno e externo que fomenta e viabiliza a operacionalização da extensão universitária. Trata-se das políticas internas e externas, regulamentos e normativas que valorizam e geram motivação para a

Categoria	Conceito
	realização dessa missão. Adicionalmente, as articulações políticas e os fomentos que surgem a partir dela compõem essa dimensão.
Pessoal	Trata-se do campo demográfico em que o indivíduo está inserido. Como por exemplo a idade, gênero, experiências particulares e vivências sociais que geram aspectos particulares.
Profissional	Vincula-se ao cumprimento da sua atuação como docente sem necessariamente relacionar o contexto organizacional e profissional. São características decorrentes das atividades e funções do cargo docente e o seu comprometimento profissional.

Nota: Baseado em Perkmann et al. (2021) e Bastos (1994)

As frequências apresentadas se relacionam com a quantidade de crenças identificadas em cada categoria. Logo é possível identificar se a categoria possui uma menor ou maior concentração de crenças. Já o número de citações está vinculado a quantas vezes essa categoria apareceu considerando todas as crenças. Assim, observa-se as recorrências das categorias.

O aspecto organizacional além de apresentar uma maior concentração de crenças (85), apresenta também um maior número de citações (281). Infere-se a relevância das crenças vinculadas ao contexto organizacional, inerente às IES e a profissão docente, assim como as condições de infraestrutura física e tecnológica. Esses resultados corroboram com os estudos de Atta-Owusu e Fitjar (2022), Nadia et al. (2020) e Taxt (2024) que advogam que a categoria organizacional possui uma forte influência na decisão docente em participar de uma ação de extensão.

A categoria pessoal, apesar de apresentar a segunda maior frequência (68), recebeu o menor número de citações (191). Depreende-se que apesar de existirem variados tipos de crenças que se relacionam com as características individuais do docente, elas não estão tão relacionadas com a decisão sobre o comportamento extensionista quanto as outras categorias.

No que tange ao conteúdo do roteiro das entrevistas e a TCP, os quatro primeiros itens tratavam da variável atitude e estava relacionada com as vantagens, desvantagens, sentimentos positivos e sentimentos negativos ao participar de uma ação de extensão. O número de crenças relacionadas com as vantagens foi o maior de todos os tópicos do roteiro, representado por 162 citações das crenças e correspondendo a cerca de 17% do resultado geral, distribuída em 29 crenças diferentes. Ao mesmo tempo que é possível inferir que existe uma visão muito particular sobre as vantagens de participar de uma ação de extensão, também é possível demonstrar que como o número de vantagens não foi limitado ao respondente, pois existiam crenças que tiveram uma frequência elevada.

Entre as três primeiras crenças gerais (considerando todas as variáveis) que mais se repetiram, a primeira e a terceira estão relacionadas com as vantagens. Mesmo com um grande destaque desse fator, o entrevistado E9 destacou que não conseguia identificar nenhuma vantagem em trabalhar em ações de extensão. Essa visão também foi destacada na entrevista E19, porém, com o seguinte argumento:

[...] quem pensa bem e objetivamente, não faz extensão porque não compensa, mas eu acredito que só faz extensão apenas quem compreende que a vida universitária vai além de um exercício profissional... eu acredito que a universidade é um instrumento, um mecanismo de transformação social... nesse sentido, entram outras variáveis.

Para os entrevistados E14 e E16, as ações extensionistas possibilitam a aproximação das universidades com a sociedade traduzindo os resultados do ensino, pesquisa e extensão em uma

linguagem simples e objetiva. Essa reflexão dialoga com o pensamento de Jean-Jacques Rousseau (1750/2020) na sua obra *Discours sur les Sciences et les Arts* de 1750 no qual o filósofo questiona como a ciência tem contribuído para reduzir o abismo existente entre a ciência e a sociedade ou até mesmo tentando identificar por qual razão seria substituído o conhecimento popular (senso comum) pelo conhecimento científico se este era inacessível à maioria da sociedade. Suas perguntas retóricas produzem reflexão e impactam diretamente nas ações de extensão, que atuam realizando o seu papel social com uma perspectiva dialógica, discutindo o conhecimento popular e o científico, através de uma linguagem simples e inteligível (Albrecht & Bastos, 2020; Deus, 2020). Existe uma relação orgânica entre as IES e a sociedade concebida a partir das práticas da extensão universitária (Leal et al., 2023).

O cumprimento do papel social da universidade foi a crença que mais se destacou como vantagem de participar de uma ação extensionista. Para o entrevistado E18, atuar em uma ação de extensão permite “uma participação mais efetiva da universidade na sociedade”. O papel social da universidade tem sido discutido e ampliado a partir da perspectiva da extensão universitária (Petersen et al., 2022; Taxy, 2024). Essa interação com a sociedade produz uma troca de conhecimentos, que de acordo com o entrevistado E14:

[...] ter contato com grupos diversos da sociedade, enriquece (a universidade), porque a gente aprende com cada intervenção... cada pergunta que eles trazem, cada perspectiva... pontos de vista que se confrontam com as teorias. Isso faz a gente refletir. É muito enriquecedor!

A perspectiva apresentada pelo entrevistado E14 foi confirmada por mais da metade dos entrevistados, sendo a segunda maior crença relacionada com as vantagens de participar de uma ação de extensão universitária. Para Petersen et al. (2022), a extensão universitária precisa ser mutuamente benéfica, gerando uma troca de conhecimentos entre a universidade e os parceiros envolvidos.

Contrapondo as vantagens, o segundo item do roteiro da entrevista está relacionado com as desvantagens. Foram identificadas 78 citações das crenças, representando 8% do total de citações distribuídas em 13 crenças diferentes. Apesar disso, no geral, a segunda crença geral com maior frequência está relacionada com uma desvantagem. Trata-se da falta de políticas institucionais de valorização/reconhecimento docente que atuam na extensão universitária. Para a maioria dos entrevistados, não existem políticas favoráveis quanto à progressão funcional, existe uma supervalorização da pesquisa em detrimento à extensão e o esforço docente aplicado neste tipo de atividade não é compensatório.

Os entrevistados acreditam que a instituição deve ser mais incisiva e garantir direitos e não apenas gerar possibilidades discricionárias aos dirigentes dos centros acadêmicos ou departamentos. É fundamental que o esforço docente relacionado à extensão universitária seja valorizado. Uma das críticas relacionadas com o baixo reconhecimento e valorização da prática docente extensionista está vinculada ao discurso de que existe um tripé nas universidades formado pelo: ensino, pesquisa e extensão. Relatos como: “há uma hierarquização e supervalorização da pesquisa” (E10); “se existe um tripé, deveria ter equiparação” (E29); “o ensino é o carro chefe, a pesquisa está atrelada ao glamour... a extensão tem um caráter mais difícil... (significa) trabalhar mais” (E30). Esses relatos demonstram a insatisfação dos entrevistados quanto a valorização das duas primeiras missões institucionais e como não só as IES, mas também o meio acadêmico, produzem um discurso de equiparação de missões institucionais que não existe na prática. Existe uma negligência em políticas institucionais voltadas a terceira missão e um foco maior no ensino e na pesquisa (Atta-Owusu & Fitjar, 2022).

Um dos desafios das IES é a construção de políticas institucionais relacionadas com a extensão universitária (Marinho et al., 2019). Naranjo-Africano et al. (2023) abordam que é papel das

instituições de ensino superior gerar políticas que gerem fluidez e aumentem a adesão de docentes nas ações relacionadas com a terceira missão. Singai (2021) acredita que a articulação do ensino, pesquisa e extensão é um fator que traz essa fluidez, mas ratifica o papel institucional na criação de políticas que motivem essa interação. Há uma necessidade de ações assertivas por parte da gestão universitária no que tange a políticas e práticas institucionais (Gimenez & Bonacelli, 2021).

O terceiro e o quarto itens da variável atitude são os sentimentos positivos e os sentimentos negativos que apresentaram 126 (13%) e 66 (7%) citações e 46 e 27 crenças diferentes, respectivamente. Apesar das crenças relacionadas com o sentimento positivo ter tido uma grande representatividade, houve uma maior dispersão nas frequências, no qual a crença mais citada foi a satisfação: 42% dos respondentes a pontuaram. A crença relacionada ao sentimento negativo que mais se destacou foi a sobrecarga profissional que também apresentou baixa frequência, 39% dos respondentes indicaram esta crença.

Os sentimentos positivos e negativos estavam totalmente relacionados com as vantagens e desvantagens, comprovando o posicionamento de Ajzen (2020) em relacionar esses elementos com as crenças comportamentais e, conseqüentemente, a atitude. A satisfação estava totalmente vinculada ao papel social, como exposto pelo entrevistado E20 que enquanto docente “tem a sensação de transpor o conhecimento científico para a comunidade...isso é muito relevante, permitir que o conteúdo científico seja mais popularizado, mais simplificado...”. Já a sobrecarga profissional estava vinculada a falta de reconhecimento e valorização institucional, pois participar de extensão implicaria em aumento de trabalho sem contrapartidas. A sobrecarga profissional é um dos fatores que mais causam desconforto nas mudanças organizacionais que ocorrem dentro de IES (Nadia et al., 2020). Brandt et al. (2018) identificaram que a valorização institucional do esforço docente era um fator motivador do comportamento extensionista, sugerindo uma maior exploração dos espaços de vida subjetivos dos docentes. É necessário redistribuir melhor a carga horária docente, mitigando a sobrecarga profissional e valorizando as missões institucionais de maneira equilibrada (Vefago et al., 2020).

Em suma, considerando todos os fatores, as crenças salientes da variável atitude foram: o cumprimento do papel social da universidade, a troca de conhecimentos com a sociedade, a falta de políticas institucionais, a satisfação e a sobrecarga de trabalho. Os antecedentes mais frequentes da variável atitude, representada pelos relatos dos entrevistados, abordaram aspectos institucionais, profissionais e pessoais. O cumprimento do papel social da universidade à medida que se relaciona com a instituição, a sua visão e as suas políticas, também se relaciona com o papel profissional e a sensação do cumprimento do papel de cidadão (nível pessoal). A troca de conhecimentos está no nível profissional a partir do diálogo entre a teoria e a prática e de produção de novos elementos de estudo e reflexão e no nível pessoal de aprendizagem. A falta de políticas institucionais e a sobrecarga de trabalho estão ligadas inteiramente ao aspecto institucional e a satisfação vinculada ao nível pessoal.

Após os elementos atitudinais da TCP apresentados nos primeiros itens do roteiro da entrevista, surgem os itens que tratam das normas subjetivas. São quatro itens que buscaram avaliar a pressão social relacionando-a com os indivíduos que faziam parte do convívio social do entrevistado e eram consideradas pessoas importantes para ele. Os itens relacionam-se com a aprovação ou reprovação dessas pessoas quanto a participação do respondente em uma ação de extensão universitária e se essas pessoas seriam mais, ou menos, propensas a participar de ações de extensão universitária. Salienta-se que o elemento reprovação não implica em avaliar negativamente a ação extensionista, mas sim, a crença de que o esforço docente seria melhor empregado em outras ações, como o ensino e a pesquisa.

A pressão social percorrida por Ajzen (2020) implica diretamente na crença que a pessoa tem sobre como os outros indivíduos visualizam e ou praticam determinados comportamentos.

Considerando a extensão universitária uma atividade de caráter acadêmico e que a pressão social é exercida não somente em nível organizacional, mas também nos contextos pessoais, essa variável foi tratada no roteiro de entrevista com algumas peculiaridades. No contexto organizacional não houve dificuldades, uma vez que os indivíduos que o compõem possuem conhecimento sobre os conceitos e aplicação da extensão universitária. Já nos contextos pessoais, esses elementos foram tratados a partir da essência e diretrizes da extensão, pedindo para que o entrevistado, quando pensasse em pessoas vinculadas a esse contexto, imaginasse que elas soubessem os impactos que uma ação de extensão poderia proporcionar à sociedade.

Durante todo o processo, a maioria dos entrevistados concordaram em responder, mas explicitaram que a decisão sobre as suas práticas docentes era pouco influenciada pela pressão social. Apesar disso, o entrevistado E15 ao ser questionado sobre quais seriam as pessoas importantes para ele mais propensas a realizar ações extensão expôs como ocorreu o seu contato inicial e desejo por participar de ações extensionistas:

...desde que começou a entrevista, eu comecei a pensar como foi que eu embarquei na extensão se toda a minha história não foi de extensão, eu não vivenciava isso, nunca fui bolsista e comecei a pensar sobre isso..., mas me lembrei de onde veio esse start da extensão para mim e foi na UFRSA (Universidade Federal Rural do Semiárido). Foi quando eu conheci uma professora que veio de São Paulo... lá em São Paulo ela trabalhava com extensão. Ela se tornou a tutora do PET (Programa de Extensão Tecnológica) e deu entrada em alguns projetos de extensão, ali eu aprendi a fazer projetos de extensão e a me dedicar a extensão [...]

Os pontos abordados pelo entrevistado E15 demonstram como a houve uma reflexão e lembrança de um indivíduo que fez uma diferença na prática docente do entrevistado. Esse ponto ratifica os posicionamentos da TCP sobre as normas subjetivas e a influência da pressão social.

Ao refletir sobre as pessoas mais importantes que poderiam aprovar ou reprovar a sua participação em ações de extensão, os entrevistados citaram 113 vezes (12%) as crenças normativas de aprovação e 44 (5%) de desaprovação. Foram detectados 34 diferentes indivíduos, grupos ou categorias que aprovariam a atuação extensionista do entrevistado e 17 que desaprovavam. Entre os indivíduos que aprovariam se destacam o núcleo familiar principal (familiares de 1º grau) e os estudantes de graduação. Apesar da crença da aprovação familiar ter sido alta, a maioria dos respondentes citaram que possivelmente eles não saberiam o que é participar de uma ação de extensão. Já os indivíduos que reprovariam que mais foram citados estão os colegas de trabalho (docentes) mais comprometidos com a pesquisa científica.

Entre os entrevistados, o entrevistado E21 relatou que os próprios estudantes buscam se inserir e sugerir ações de extensão, buscando uma maior aproximação com a prática profissional e ir além dos aspectos teóricos proporcionados pelo ensino. Já o E25 acredita que ninguém aprovaria a sua participação em ações de extensão, relatando o seguinte: “todo mundo que me conhece, sabe que eu sou da pesquisa... é a minha característica, o meu forte é na área da pesquisa... não consigo ver ninguém (que aprovaria a participação em ações extensionista)”. Na mesma entrevista houve o relato sobre a reprovação de sua participação em extensão: “muitas pessoas do meu meio de pesquisa, se eu resolver virar e falar que vou dedicar mais tempo para a extensão ou os coordenadores de pós-graduação vão falar ‘endoidou a cabeça’, então isso é bem mais fácil de responder”. Apesar desse relato, nove entrevistados não conseguiram identificar nenhuma pessoa, grupo ou categoria que pudesse reprovar sua atuação na extensão.

Os itens que trataram sobre os indivíduos importantes para os entrevistados serem mais, ou menos, propensos em realizar ações de extensão demonstraram um baixo número de citações, 61 (6%) mais propensos e 40 (4%) menos propensos, distribuídas em 29 indivíduos, grupos ou

categorias que estão mais propensas a participar de ações extensionistas e 20 menos propensas. Os entrevistados acreditam que os docentes que atuam ou possuem agendas relacionadas com as pautas sociais são os mais propensos a participar de ações de extensão. E corroborando com os resultados de desaprovação da participação do entrevistado em ações de extensão, os menos propensos são os docentes mais comprometidos com a pesquisa.

No decorrer da entrevista, alguns entrevistados abordaram que a sua prática extensionista está vinculada a sua militância e pensamento político (E6, E10, E11, E14 e E19), confirmando que ter agendas direcionadas a pauta sociais é um dos fatores que podem influenciar na decisão docente em se vincular a extensão. Todos esses entrevistados, com exceção do E10, além de atuarem ativamente nessas agendas, acreditam que os docentes vinculados a pautas sociais são mais propensos a participar de ações de extensão. Ademais, outros entrevistados que não pontuaram ter estas pautas, concordaram com esse resultado, citando essa crença em suas entrevistas.

No que tange a desaprovação, o entrevistado E5 fez um paralelo com a pesquisa alegando que as produções científicas são valorizadas e reconhecidas interna e externamente à instituição. Para ele, a extensão não possui essa valorização e a própria progressão funcional é uma das formas de confirmar essa informação. Logo, para o entrevistado é muito comum que os docentes estejam mais propensos a realizar atividades de pesquisa, ou até mesmo de ensino, em detrimento às ações de extensão. Os relatos de comparação da extensão com as demais finalidades fortalecem a inexistência de um tripé (ensino, pesquisa e extensão) real e sólido. Para Krebs (2022), a indissociabilidade existe apenas no imaginário, visto que existe um distanciamento da prática da extensão universitária no processo de articulação das missões institucionais.

Logo, as crenças salientes, representadas por referentes pessoais, relacionadas com as normas subjetivas e os seus fatores foram: núcleo familiar principal, estudantes de graduação, docentes comprometidos com a pesquisa e docentes com agendas direcionadas a pautas sociais. Esses elementos estão vinculados as categorias organizacional, pessoal e profissional.

Para finalizar os itens da TCP, os dois próximos pontos tratam dos facilitadores e dificultadores existentes ao se pensar em participar de uma ação de extensão. Esses elementos estão vinculados ao controle comportamental percebido e a crença de que o indivíduo acredita que esses fatores existem e podem influenciar positivamente ou negativamente em sua decisão.

Os facilitadores foram citados 114 vezes (12%) e os dificultadores 142 (15%) e estão divididos em 26 crenças e 28, respectivamente. Salienta-se que as vantagens, consideradas como um aspecto positivo, foi o primeiro item do questionário e apresentaram o maior número de citações e os dificultadores, considerados como negativo, apresentaram o segundo maior número de citações. Infere-se que ao mesmo tempo que os entrevistados conseguiram citar muitas vantagens, reconhecem que existem muitos fatores dificultadores nos processos de extensão. As barreiras são fatores importantes na decisão docente por realizar, ou não, ações de extensão (Naranjo-Africano, 2023; Perkmann et al., 2021).

Os facilitadores e dificultadores foram o 9º e 10º item do roteiro da entrevista, respectivamente, porém, durante toda entrevista foram itens observados no discurso, sobretudo nos itens que tratavam das vantagens e desvantagens. Os próprios entrevistados pontuaram que poderiam estar falando algo que fosse tratado nos itens seguintes do roteiro, demonstrando que desejavam ser ouvidos a partir dos pontos que ajudam ou atrapalham a prática extensionista.

O fator facilitador que mais se destacou foi o apoio organizacional (apoio dos pares, financiamento, infraestrutura e materiais). De modo geral os facilitadores, sobretudo o apoio organizacional, foram pontos de reflexão durante a entrevista, porque ao mesmo tempo que os entrevistados pensavam nos fatores que eles possuíam, ou acreditavam que possuíam, eles fortaleciam a importância de potencializar esses fatores. O entrevistado E28 reconhece a existência de editais públicos de financiamento, mas ao mesmo tempo reconhece que o recurso é escasso e não

atende a plenitude das ações. De acordo com os resultados do estudo de Nadia et al. (2020) a escassez de recursos dificulta a aceitação de mudanças organizacionais nas IES. Para o entrevistado E6 a escassez do recurso ultrapassa a organização e entra em um aspecto institucional no qual as instituições federais de ensino superior estão inseridas, em seu relato é possível observar essa ponderação:

[...] a gente tem o Ministério da Ciência e Tecnologia (pesquisa). Como é que a pesquisa não seria valorizada? A gente não tem o Ministério da Extensão. A gente tem o Ministério da Educação. Mas educação tem que abranger tudo, onde está focada a extensão? A gente termina de uma certa forma não tendo investimento nisso porque ela é universitária, então é de responsabilidade da universidade. Já a pesquisa é mais do que uma tarefa da universidade. A gente tem institutos (entidades públicas) de pesquisa que não é da universidade... então se investe menos em extensão porque ela é universitária e a universidade tem várias questões (financeiras) para dar conta.

Os fatores facilitadores auxiliaram na reflexão e identificação dos fatores dificultadores, pois muitos pontos foram identificados como a ausência do fator facilitador. Apesar do destaque da escassez de recursos financeiros e das associações realizadas com o reconhecimento e valorização da pesquisa, os fatores dificultadores mais frequentes foram a burocracia existente nos processos extensionistas e a utilização de um sistema de informação complexo. Os processos extensionistas administrativos pontuados pelos entrevistados são: o cadastro do proponente (uma única vez), o registro da proposta da ação, a elaboração do relatório final e a solicitação de certificados e declarações. Os aspectos burocráticos inerentes aos processos de extensão foram reconhecidos como importantes por alguns entrevistados (E28, E30 e E32). Para o entrevistado E28 a burocracia é um ponto subjetivo e depende de qual lado você está, se é o proponente ou se é a gestão; para o E30 e E32 existem muitos formulários e campos que são desnecessários inclusive para gestão, pois muitas vezes não dialogam com alguns eixos temáticos, mas existem outros que são fundamentais para elucidar a essência extensionista da ação.

A burocracia é um dos desafios apontados por alguns autores (Marinho et al., 2019; Vefago et al., 2020) no qual alguns dos entrevistados dessa pesquisa reconheceram a necessidade de observar a ótica do docente e da gestão. São dois desafios importantes: institucionalizar e sistematizar os registros das ações de extensão e reduzir os aspectos burocráticos (Marinho et al., 2019). Perkmann et al. (2021) e Naranjo-Africano et al. (2023) classificaram a burocracia da extensão universitária como uma barreira de processo, pois relacionam-se aos aspectos administrativos da organização. Para Costa Faria et al. (2020), a lógica da burocracia vincula o docente a conhecimentos e habilidades especializadas que não compuseram a sua formação profissional. Os autores dialogam com a ausência de uma formação docente adequada, que também foi considerada um dificultador nos resultados desta pesquisa.

O segundo dificultador mais frequente possui relação com os aspectos burocráticos, pois a instituição obriga que cadastro, registro e relatório final sejam submetidos a um sistema de informação. A utilização de um sistema de informação complexo e pouco intuitivo é um aspecto dificultador citado pelos entrevistados. Esse ponto pode ser considerado local, uma vez que as instituições de ensino superior não são obrigadas a utilizar um sistema único de gestão e cada uma poderia aperfeiçoar de acordo com os seus usuários. Entretanto, é um fator importante de reflexão para que essas instituições avaliem quanto um sistema inadequado poderá impactar na ausência, ou até mesmo no desestímulo, de submissões de propostas.

Em resumo, as crenças salientes referentes ao controle comportamental percebido que mais se destacaram foram: o apoio organizacional, a burocracia e a existência de um sistema de

informação complexo para gestão das ações de extensão. Considerando todas as variáveis, os principais antecedentes do comportamento extensionista estão descritos na Tabela 4.

Tabela 4

Principais Crenças Salientes do Comportamento Extensionista

Antecedentes do comportamento extensionista			
Atitude			
Vantagens		Desvantagens	
Crença	Categoria	Crença	Categoria
Papel social da universidade	Institucional	Falta de políticas institucionais reconhecimento docente	Institucional
Troca de conhecimentos	Profissional	Maior esforço docente	Profissional
Formação estudantil completa	Profissional	Falta de apoio institucional adequado/suficiente	Organizacional
Conhecimento da realidade social	Profissional	Institucionalização burocrática	Institucional
Sentimentos positivos		Sentimentos negativos	
Crença	Categoria	Crença	Categoria
Satisfação	Pessoal	Sobrecarga profissional	Profissional
Empatia	Pessoal	Desvalorização profissional	Institucional
Aprendizagem	Profissional	Desgaste	Profissional
Normas Subjetivas			
Aprovação		Desaprovação	
Crença	Categoria	Crença	Categoria
Família 1º grau	Pessoal	Docentes mais compromissados com a pesquisa científica	Organizacional
Estudantes em geral	Profissional	Família 1º grau	Pessoal
Docentes extensionistas	Organizacional	Chefe de departamento	Organizacional
Mais propensos		Menos propensos	
Crença	Categoria	Crença	Categoria
Docentes com agendas direcionadas para pautas sociais	Organizacional	Docentes mais compromissados com a pesquisa científica	Organizacional
Família 1º Grau	Pessoal	Docentes que não atuam na extensão	Organizacional
Docentes extensionistas	Organizacional	Família 1º grau	Pessoal
Controle Comportamental Percebido			
Facilitadores		Dificultadores	
Crença	Categoria	Crença	Categoria
Apoio organizacional	Organizacional	Burocracia	Organizacional
Equipe	Organizacional	Apoio Institucional	Institucional
Pauta identitária	Pessoal	Sistema de informação complexo	Organizacional
Apoio institucional	Institucional	Apoio Organizacional	Organizacional

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 4 apresentou uma síntese das principais crenças identificadas e as suas categorizações. Os resultados apresentados corroboram com a revisão sistemática apresentada por Compagnucci e Spigarelli (2020) que apresentam como possíveis antecedentes do comportamento extensionista as políticas institucionais relacionadas com o esforço docente, em especial as regras de progressão, promoção e avaliação de desempenho; a possibilidade de captação de recursos, e; as crenças individuais, normas sociais e valores pessoais dos docentes que podem auxiliar na decisão docente sobre a realização destas atividades.

Os resultados gerais demonstraram que todos os fatores, com exceção dos indivíduos menos propensos, foram classificados nas quatro categorias indicadas neste estudo. Essa exceção apresentou crenças nas categorias pessoal, organizacional e profissional. Salienta-se que uma mesma crença poderia ter mais de uma classificação, porém, este estudo optou por uma única categoria por crença, no qual a categoria foi definida de acordo com as suas características e predominância no diálogo de cada entrevistado, cuja base conceitual foi a Tabela 3.

Considerações Finais

Este estudo permitiu a identificação e a análise dos antecedentes do comportamento extensionista a partir da ótica da TCP. Os dados permitiram mapear as principais categorias relacionadas com cada antecedente e explicar as possíveis razões da baixa adesão docente, pontuada por Compagnucci e Spigarelli (2020), Gimenez e Bonacelli (2021) e Souza et al. (2024).

Os resultados desta pesquisa são fortes indicadores para produzir uma ressignificação das práticas organizacionais e políticas institucionais e, conseqüentemente, obter uma operacionalização eficaz da extensão universitária. Atta-Owusu e Fitjar (2022) e Taxt (2024) advogam que as condições organizacionais e as políticas institucionais são elementos estruturantes para um maior engajamento docente. Com isso, ao considerar os resultados dessa pesquisa, as IES podem fortalecer a operacionalização da extensão universitária.

Foram identificados antecedentes vinculados às atitudes (crenças comportamentais), às normas subjetivas (crenças normativas) e ao controle comportamental percebido (crenças de controle), variáveis da TCP. Para uma maior gestão das competências e facilitação de criação de estratégias, as crenças identificadas foram categorizadas em institucionais, organizacionais, profissionais e pessoais. Esses elementos não podem ser considerados os únicos fatores que influenciam na decisão, visto que Ajzen (2020), autor da teoria base desse estudo, indica a possibilidade de existência de outros elementos não vinculados a estas variáveis que poderão afetar a decisão de um indivíduo.

A restrição dos antecedentes às variáveis da TCP foi um dos principais limitadores desse estudo, visto que outros fatores não cognitivos, como por exemplo a emoção, podem melhorar os resultados encontrados. Nesse sentido, sugere-se como estudos futuros a identificação de outros elementos que possam se relacionar com a decisão docente por participar de ações de extensão universitária. Adicionalmente, sugere-se um estudo quantitativo que utilize os determinantes identificados neste estudo como base de análise para identificar a força preditiva de cada elemento.

A análise conjunta das crenças e das categorias potencializam a assertividade de atuação das IES em suas reflexões sobre as suas políticas de extensão universitária, visto que à medida que se identifica a crença específica que precisa de uma maior atenção, visualiza-se em qual aspecto a instituição poderá agir. Conhecer os antecedentes do comportamento extensionista possibilita aos gestores das instituições de ensino superior refletir sobre quais pontos podem ser potencializados (fatores considerados positivos, como vantagens, sentimentos positivos e facilitadores) e quais devem ser mitigados ou excluídos (desvantagens, sentimentos negativos e dificultadores. Além disso,

a partir das relações sociais, permite a identificação dos possíveis atores-chaves que podem contribuir com uma pressão social favorável ou desfavorável para a tomada de decisão do docente.

Referências

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2019a). *Constructing a theory of planned behavior questionnaire*. <https://people.umass.edu/aizen/pdf/tpb.measurement.pdf>
- Ajzen, I. (2019b). *Theory of planned behavior diagram*. <https://people.umass.edu/aizen/tpb.diag.html>
- Ajzen, I. (2020). The theory of planned behavior: Frequently asked questions. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(4), 314-324, 2020. <https://doi.org/10.1002/hbe2.195>
- Ajzen, I. (2024). *Frequently asked questions*. <https://people.umass.edu/aizen/faq.html>
- Albrecht, E., & Bastos, A. S. A. M. Extensão e sociedade: Diálogos necessários. *Em Extensão*, 19(1), 54-71. <https://doi.org/10.14393/REE-v19n12020-53428>
- Almanasreh, E., Moles, R., & Chen, T. F. (2019). Evaluation of methods used for estimating content validity. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 15(2), 214-221. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2018.03.066>
- Atta-Owusu, K., & Fitjar, R. D. (2022). What motivates academics for external engagement? Exploring the effects of motivational drivers and organizational fairness. *Science and Public Policy*, 49(2), 201-218. <https://doi.org/10.1093/scipol/scab075>
- Bandura, A. (2019). Applying theory for human betterment. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 12-15. <https://doi.org/10.1177/17456916188151>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (1a ed., L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trad.). Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Bastos, A. V. B. (1994). O Conceito de comprometimento - sua natureza e papel nas explicações do comportamento humano no trabalho. *Organizações & Sociedade*, 1(2), 77-106. <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/10229>
- Bosnjak, M., Ajzen, I., & Schmidt, P. (2020). The theory of planned behavior: Selected recent advances and applications. *Europe's Journal of Psychology*, 16(3), 352-356. <https://doi.org/10.5964/ejop.v16i3.3107>
- Brandt, L., Schober, B., Schultes, M. -T., Somoza, V., & Spiel, C. (2018). Supporting third mission activities at universities: Deans opinions and recommendations. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(2), 21-40. <https://doi.org/10.3217/zfhe-13-02/02>
- Compagnucci, L., & Spigarelli, F. (2020). The third mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, 161, 1-30. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>
- Costa Faria, S. M., De Paula Silva, R., Charino, P. A. P., & Silva Costa, M. V. (2020). As interfaces da cultura organizacional nas ações, projetos e eventos de extensão universitária: Um relato de experiência. *Revista Tecer*, 13(24), 48-56.
- Cristofolletti, E. C., & Serafim, M. P. (2020). Dimensões metodológicas e analíticas da extensão universitária. *Educação & Realidade*, 45(1), 1-20. <https://doi.org/10.1590/2175-623690670>
- Deus, S. F. B. (2020). *Extensão universitária: Trajetórias e desafios*. Editora PRE-UFSM.
- Dias, M. V. B., & Silva, N. R. (2020). Proposta de validação de instrumento de pesquisa em educação: O estudo piloto e sua contribuição para a coleta definitiva. *InFor, Inovação e Formação, Revista do Núcleo de Educação a Distância da Unesp*, 6(1), 212-242.
- Gimenez, A. M. N., & Bonacelli, M. B. M. (2021). A terminological study about university-society relations: Third mission, socioeconomic surroundings and the evolution of the role of

- academia. *Revista Tecnologia e Sociedade*, 17(46), 1-21.
<https://doi.org/10.3895/rts.v17n46.11641>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Haj Taieb, S. (2024). Measuring the third mission of European universities: A systematic literature review. *Society and Economy*, 46(2), 147-167. <https://doi.org/10.1556/204.2023.00030>
- Jacques-Rousseau, J. (2020). *Discurso sobre as ciências e as artes* (M. G. d. Souza, Trad.). Editora UNB, Brasília. (Obra original publicada em 1984)
- Kaveski, I. D. S., & Beuren, I. M. (2020). Tipologias de comportamento do indivíduo: Uma análise sistemática da literatura. *Revista Gestão Organizacional*, 13(1), 3-26.
<https://doi.org/10.22277/rgo.v13i1.5023>
- Krebs, J. R. (2022). Extensão universitária no Brasil: conceitos, políticas e contradições. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 12(17), 1-8. <https://doi.org/10.14409/extension.2022.17.Jul-Dic.e0017>
- La Barbera, F., & Ajzen, I. (2020). Control interactions in the theory of planned behavior: Rethinking the role of subjective norm. *Europe's Journal of Psychology*, 16(3), 401-417.
<https://doi.org/10.5964/ejop.v16i3.2056>
- La Barbera, F., & Ajzen, I. (2021). Moderating role of perceived behavioral control in the theory of planned behavior: A preregistered study. *Journal of Theoretical Social Psychology*, 5(1), 35-45.
<https://doi.org/10.1002/jts5.83>
- Leal, F., Souza, S., & Moraes, M. C. B. M. (2023). Internacionalização e extensão universitárias em diálogo: Estado do conhecimento e perspectivas futuras. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(6). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7389>
- Lengler, L., Estivalete, V. F. B., & Ferreira, J. M. C. (2019). Construção e validação do protocolo de entrevista: contribuições para investigação qualitativa com empreendedores sociais de dois países. *Livro de Atas do 8.º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa: CLAIQ2019*, Lisboa, Portugal. <https://ludomedia.org/publicacoes/livro-de-atas-claiq2019-vol-3-ciencias-sociais/>
- Malmqvist, J., Hellberg, K., Möllås, G., Rose, R., & Shevlin, M. (2019). Conducting the pilot study: A neglected part of the research process? Methodological findings supporting the importance of piloting in qualitative research studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-11. <https://doi.org/10.1177/1609406919878341>
- Marinho, C. M., Freitas, H. R., Coelho, F. M. G., & Carvalho Neto, M. F. (2019). Porque ainda falar e buscar fazer extensão universitária?. *Extramuros-Revista de Extensão da Univasf*, 7(1), 121-140.
- Nadia, F. N. D., Sukoco, B. M., Susanto, E., Sridadi, A. R., & Nasution, R. A. (2020). Discomfort and organizational change as a part of becoming a world-class university. *International Journal of Educational Management*, 34(8). 1265-1287. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2019-0348>
- Naranjo-Africano, G., Vega-Jurado, J., & Manjarres-Henríquez, L. (2023). Barriers to third mission: Organizational and individual antecedents. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 12(36), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s13731-023-00300-4>
- Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., Mckelvey, M., & Hughes, A. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011-2019. *Research Policy*, 50(1), 1-20.
<https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104114>
- Petersen, I., Kruss, G., & Van Rheede, N. (2022). Strengthening the university third mission through building community capabilities alongside university capabilities. *Science and Public Policy*, 49(6), 890-904. <https://doi.org/10.1093/scipol/scac036>
- Schneijderberg, C., Broström, A., Cavalho, T., Geschwind, L., Marquina, M., Müller, L., & Reznik, N. (2021). Academics' societal engagement in the humanities and social sciences: A

- generational perspective from Argentina, Germany, Portugal, and Sweden. *Higher Education Policy*, 34(1), 42-65. <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00218-6>
- Singai, C. (2021). Revisiting extension as the 'third mission' in the university: Integrating teaching, research and extension. Retrieved from SSRN: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3830277>
- Sormani, E., Baaken, T., & Van Der Sijde, P. (2022). What sparks academic engagement with society? A comparison of incentives appealing to motives. *Industry and Higher Education*, 36(1), 19-36. <https://doi.org/10.1177/0950422221994062>
- Sousa, E. da S., Albuquerque, L. C., Pinho, A. P. M., & Fontenele, R. E. S. (2020). Crenças sobre educação em prisões: Percepções de docentes. *Arquivos Analíticos De Políticas Educativas*, 28(86), 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4686>
- Souza, D. F. d., Azevedo, É. S. F. & Mendonça, J. R. C. d. (2024). Optimizing the third mission of higher education institutions by predicting teaching behavior. *International Journal of Educational Management* (Advanced publication), 1-16. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2023-0023>
- Taxt, R. E. (2024). Motivations for academic engagement and commercialisation: A case study of actors' collaboration in third mission activities from three European universities. *Industry and Higher Education*, 38(2), 136-149. <https://doi.org/10.1177/09504222231176511>
- Torlig, E., Junior, P. R., Fujihara, R., Demo, G., & Montezano, L. (2022). Validation proposal for qualitative research scripts (vali-quali). *Administração: Ensino e Pesquisa*, 23(1), 4-29. <https://doi.org/10.13058/raep.2022.v23n1.2022>
- Vefago, Y. B., Trierweiler, A. C., & De Paula, L. B. (2020). The third mission of universities: The entrepreneurial university. *Brazilian Journal of Operations & Production Management*, 17(4), 1-9. <https://doi.org/10.14488/BJOPM.2020.042>

Sobre os Autores

Diego Fillipe de Souza

Universidade Federal de Pernambuco

diego.fsouza@ufpe.br

<https://orcid.org/0000-0003-2361-7495>

Doutor em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), técnico administrativo em educação da Pró-Reitoria de Extensão da UFPE e Professor da Faculdade Novo Horizonte. Pesquisador na área de Administração com ênfase em Gestão Universitária e Administração Pública, atuando principalmente nos seguintes temas: comportamento organizacional, gestão de pessoas, relações de trabalho e extensão universitária.

Érika Sabrina Felix Azevedo

Instituto Federal de Alagoas

erika.azevedo@ifal.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-8304-4281>

Doutora em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Professora no Instituto Federal de Alagoas e pesquisadora na área de Administração e as relações de trabalho e seus impactos sobre a vida do trabalhador. Educadora de Gestão Empresarial e Educacional.

José Ricardo Costa de Mendonça

Universidade Federal de Pernambuco

jose.mendonca@ufpe.br

<https://orcid.org/0000-0001-7718-984X>

Doutor em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EA/UFRGS), Professor do Departamento de Ciências Administrativas (DCA) e do Programa de Pós-graduação em Administração (PROPAD) da Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisador na área de Administração e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: comportamento organizacional; competências profissionais; metodologia de pesquisa qualitativa; ensino-aprendizagem; educação a distância; teoria social cognitiva.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 33 Número 32

13 de maio de 2025

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído, e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brasil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu
