

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ORGANIZAÇÕES
PÚBLICAS

Jonas Daniel Ribeiro

**O MITO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SUAS LÓGICAS
INSTITUCIONAIS NA UFSM**

Santa Maria, RS
2022

Jonas Daniel Ribeiro

**O MITO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SUAS LÓGICAS INSTITUCIONAIS
NA UFSM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Gestão de Organizações Públicas.

Orientador: Prof. Dr. José Alexandre Magrini Pigatto

Santa Maria, RS
2022

Ribeiro, Jonas Daniel
O mito da extensão universitária e suas lógicas
institucionais na UFSM. / Jonas Daniel Ribeiro.- 2022.
91 p.; 30 cm

Orientador: Jose Alexandre Magrini Pigatto
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de
Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas, RS, 2022

1. Lógicas institucionais 2. Extensão Universitária 3.
Nova sociologia institucional I. Pigatto, Jose Alexandre
Magrini II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, JONAS DANIEL RIBEIRO, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Jonas Daniel Ribeiro

**O MITO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SUAS LÓGICAS INSTITUCIONAIS
NA UFSM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de título de **Mestre em Gestão de Organizações Públicas**.

Aprovada em 16 de dezembro de 2022.

**Prof. Jose Alexandre Magrini Pigatto, Doutor (UFSM
(Presidente/Orientador)**

Prof. Fernando do Nascimento Lock, Doutor (UFSM)

Prof. Robson Zuccolotto, Doutor (UFES)

Santa Maria, RS
2022

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Maria, pela oportunidade, em especial à direção do Campus de Frederico Westphalen, pela suporte.

Ao meu orientador, professor Pigatto, por acreditar no trabalho proposto, por seu excelente trabalho, por todo o tempo dedicado, pelas muitas conversas e direcionamentos, sempre compartilhando seus conhecimentos e experiência com muita paciência e bondade.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa, pelo tempo e disposição em avaliarem o texto, e pelas sugestões para o aprimoramento do trabalho final.

Aos professores do PPGOP, por compartilharem seus conhecimentos e sabedoria.

À minha esposa, Gemma Juliana, por todo apoio e compreensão, muitas vezes abdicando de meu tempo e companhia enquanto eu estudava, e por não me deixar desanimar diante das adversidades.

Aos meus pais, Juares e Celina, pela educação e incentivo. Ao meu irmão, Andre, e minhas irmãs, Julia e Joana, pelo amor fraterno e apoio.

À minha sogra, Adriana, minha cunhada, Laura, e à dona Nice, pela torcida e incentivo.

Aos colegas Jardel, Marcelo, Laís, Fernanda, Dilvan, e todos os outros que tive a alegria de compartilhar algumas aulas, cuja parceria, excelentes conversas e bom humor foram uma fonte de energia para perseverar.

À minha amiga, Renata Santiago, pela presteza em ajudar com as sutilezas de nosso idioma.

Por último, o agradecimento mais importante, a Jeová Deus, a quem tudo devo, sendo impossível enumerar todos os motivos de gratidão.

“Se vocês permanecerem nas minhas palavras, são realmente meus discípulos; vocês conhecerão a verdade, e a verdade os libertará.”

(Jesus Cristo)

RESUMO

O MITO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SUAS LÓGICAS INSTITUCIONAIS NA UFSM

AUTOR: JONAS DANIEL RIBEIRO

ORIENTADOR: JOSE ALEXANDRE MAGRINI PIGATTO

No campo do ensino superior as universidades atuam em três funções que são a expressão de mitos racionalizados: o ensino, a pesquisa e a extensão. A extensão não apresenta clareza conceitual e com frequência não é compreendida dentro das universidades. Para entender esse conflito entre o mito racionalizado e a materialização da extensão, parte-se do pressuposto de que existam diferentes lógicas institucionais, nas diferentes áreas de difusão do conhecimento. Esta pesquisa tem como objetivo descrever as ambiguidades entre os símbolos e práticas de extensão contemplados nos projetos das diferentes áreas do conhecimento na UFSM no período de 2019 a 2021. A pesquisa é um estudo de caso e, para atingir o seu objetivo, foi utilizado um método de captura das lógicas institucionais por meio de técnicas de análise lexicográfica clássica, nuvem de palavras, classificação hierárquica descendente, análise fatorial de correspondência, com ferramentas de *software* e análise de conteúdo por meio de codificação com utilização de tabelas de contingência. O mito racionalizado por meio de uma lógica idealizada na política de extensão trata o campo universitário como um bloco monolítico e lhe impõe condições necessárias à mudança institucional que estão fracamente contempladas nos projetos revelando a ambiguidade entre símbolos e práticas. Por outro lado foram capturadas três lógicas institucionais distintas, ou seja, uma lógica extensionista formadora; uma lógica extensionista empoderadora e uma lógica extensionista contratante que se mostraram coerentes com as tendências extensionistas tradicionais da escola europeia, de Córdoba e norte-americana, respectivamente. A mudança idealizada pela UFSM demanda mais trabalho institucional para que se torne realidade, bem como, consideração pelas diferentes lógicas dominantes na sua política de extensão.

Palavras-chave: Lógicas institucionais. Extensão universitária. Nova sociologia institucional.

ABSTRACT

THE MYTH OF UNIVERSITY 'EXTENSION' AND ITS INSTITUTIONAL LOGICS

AUTHOR: JONAS DANIEL RIBEIRO

ADVISOR: JOSE ALEXANDRE MAGRINI PIGATTO

Universities perform three functions in the Brazilian high education organizational field that are the expression of a rationalized myth, i.e., teaching, research and 'extension'. However the extension function lacks conceptual clarity and is often misunderstood within universities. The dissertation takes for granted that there are different institutional logics among different areas of knowledge in order to understand a conflict between the rationalized myth and the materialization of the extension function. The objective of this research is to describe ambiguities between symbols and extension practices stated in projects of different areas of knowledge at the Federal University of Santa Maria, Brazil, in the period from 2019 to 2021. The research is a case study and, to achieve its objective, a method of capturing institutional logics was applied by means of classical lexicographic analysis techniques, word cloud, descending hierarchical classification, factorial correspondence analysis, content analysis coding and contingency tables. The study concludes that rationalized myth in an idealized extension function logic handles the high education field as a monolithic block and imposes necessary conditions for institutional change on it that are weakly considered in the projects, revealing ambiguity between symbols and practices. On the other hand, three distinct institutional logics were captured, that is, a formative extensionist logic; an empowering extensionist logic and a contracting extensionist logic that proved to be coherent with the traditional extensionist tendencies of the European, Córdoba and North American schools, respectively. The change idealized by the University demands more institutional work to make it come true, as well as consideration for the different dominant logics in its extension policy.

Keywords: Institutional logics. University extension. New institutional sociology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplo de variações da teoria institucional.....	21
Quadro 2 – Diferença entre a formulação e a reformulação das lógicas institucionais.....	27
Quadro 3 – Vertentes conceituais da extensão elaboradas por Silva e Speller.....	30
Quadro 4 – Vertentes conceituais da extensão proposta por Zouein.....	31
Quadro 5 – Condições necessárias para o teste de teorização da extensão universitária.....	43
Quadro 6 – Colunas presentes na base de dados sobre os projetos de extensão da UFSM.....	48
Quadro 7 – Resumo do método proposto.....	52
Quadro 8 – Resumo do Conteúdo relacionado à extensão presente no Estatuto da UFSM.....	57
Quadro 9 – Resumo do Conteúdo relacionado à extensão presente no Regimento Geral da UFSM.....	57
Quadro 10 – Resumo do Conteúdo relacionado à extensão presente no Estatuto da UFSM....	59
Quadro 11 – Interpretação das Lógicas.....	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados dos corpus textuais por área do conhecimento.....	60
Tabela 2 – Atendimento das condições necessárias à racionalização da extensão pelos projetos	65
Tabela 3 – Áreas temáticas declaradas pelos extensionistas.....	66
Tabela 4 – Caracterização das ações declaradas pelos extensionistas.....	67
Tabela 5 – Codificação dos projetos de cada classe com base no tema dos projetos de extensão.....	69
Tabela 6 – Codificação dos projetos de cada classe com base no tipo de ação extensionista. .	70
Tabela 7 – Codificação dos projetos de cada classe com base no público-alvo dos projetos de extensão.....	71
Tabela 8 – Verificação dos projetos de cada área, relevantes em cada classe.....	78

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Cursos da UFSM por nível de Ensino.....	55
Gráfico 2 – Classificação dos Projetos da UFSM.....	56
Figura 1 – Mapa de palavras do corpus textual.....	62
Figura 2 – dendrograma do corpus textual.....	63
Figura 3 – Análise Fatorial de Correspondência do corpus textual.....	64
Figura 4 – Análise Fatorial de Correspondência dos metadados do corpus textual.....	77

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	PROBLEMÁTICA.....	14
1.2	OBJETIVOS.....	16
1.2.1	Objetivo Geral.....	16
1.2.2	Objetivos Específicos.....	16
1.3	JUSTIFICATIVA.....	16
1.4	ESTRUTURA DO TRABALHO.....	19
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1	TEORIA INSTITUCIONAL.....	20
2.1.1	Lógicas Institucionais.....	22
2.1.2	O Relacionamento entre Múltiplas Lógicas Institucionais.....	28
2.2	EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	29
2.2.1	A construção do mito da extensão universitária.....	32
2.2.2	Conceitos e características de extensão universitária.....	35
2.2.3	O princípio da indissociabilidade e a extensão universitária.....	38
3	METODOLOGIA.....	41
3.1	TIPO DE PESQUISA.....	41
3.2	DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	43
3.3	FORMA DE COLETA DE DADOS.....	44
3.4	FORMA DE ANÁLISE DE DADOS.....	45
3.4.1	Primeira etapa: Distinguir os diferentes temas por meio de métodos de classificação.....	45
3.4.2	Segunda etapa: Representar graficamente os temas usando a análise fatorial de correspondência.....	46
3.4.3	Terceira etapa: triangular as fontes de dados e rotular as categorias obtidas.....	47
3.4.4	Descrição da aplicação do método.....	48
3.5	QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA.....	51
3.6	LIMITAÇÕES DO MÉTODO.....	52
3.7	SÍNTESE DO MÉTODO.....	52
3.8	TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	52
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	54
4.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO.....	54
4.2	PRIMEIRA ETAPA: ESTATÍSTICAS LEXICOGRÁFICAS E NUVEM DE PALAVRAS E CHD.....	60
4.3	SEGUNDA ETAPA: ANÁLISE FATORIAL DE CORRESPONDÊNCIA.....	64
4.4	TERCEIRA ETAPA: TRIANGULAÇÃO COM ANÁLISE DE CONTEÚDO E INTERPRETAÇÃO DAS CLASSES.....	65
4.5	COMPARAÇÃO DAS LÓGICAS INSTITUCIONAIS ENTRE AS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO.....	77
5	CONCLUSÃO.....	80

REFERÊNCIAS.....	83
ANEXO A – ÁREAS DO CONHECIMENTO CAPES.....	91

1 INTRODUÇÃO

No campo universitário, as necessidades públicas e as necessidades de programas de educação superior e serviços, resultam em prioridades nacionais e pressões estatais que influenciam as universidades, sendo frequentemente expressas por meio de regras nacionais e internacionais, que são monitoradas por agências de educação superior. Assim, para obter e manter legitimação na sociedade, as universidades operam em ensino, pesquisa e com uma terceira missão relacionada às necessidades para fortalecer o desenvolvimento local e nacional, e fazer contato com a comunidade e empreendimentos locais (GROSSI; DOBIJA; STRZELCZYK, 2020).

Nas universidades brasileiras a atuação nessas três funções é coercitiva e deve obediência ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 1988). Tal indissociabilidade é assumida de modo recorrente por autores (ABREU, 2020; MENDONÇA, 2021; RAMOS, 2019; RODRIGUES, 2019), mas carece de comprovação empírica, além do fato de que também não exista uma concepção uníssona sobre o que seria a extensão universitária (TORRES, 2003). De fato, a extensão foi a última dimensão constitutiva das universidades a surgir. As atividades de extensão não são adequadamente compreendidas e assimiladas pelas universidades e pode-se inclusive afirmar que a atividade de extensão universitária é confusa e controversa. Mesmo assim, as universidades federais incluem o termo ‘ensino, pesquisa e extensão’ em seus estatutos, sendo que estas atividades já receberam a alcunha de ‘tripé’ que as sustentam (BOTOMÉ, 1996; PAULA, 2013).

Apesar dessas controvérsias, as Universidades apresentam estruturas formais para a extensão universitária, como Pró-Reitorias de Extensão, emissão de normas e regulamentos, publicação de editais, realização de projetos e ações caracterizados como extensão, havendo recentemente um esforço para inserir a extensão nos currículos dos cursos. No entanto, o fazer extensionista é caracterizado por uma dispersão de esforços experimentalistas, já que em geral a comunidade universitária não compreende o que seja extensão universitária (BOTOMÉ, 1996).

As estruturas formais de muitas organizações refletem os mitos de seus ambientes institucionais em vez das demandas de suas atividades. Os mitos que originam as estruturas organizacionais formais possuem duas propriedades-chave: são prescrições racionalizadas e impessoais que identificam vários fins sociais como técnicos e especificam de forma semelhante as regras e meios apropriados para perseguir esses fins técnicos de forma racional;

eles são altamente institucionalizados e, portanto, em alguma medida, além de julgamento pelos indivíduos e organizações (MEYER; ROWAN, 1977).

Assim, os mitos racionalizados são considerados legítimos para além das avaliações de seu impacto sobre os resultados de trabalho. Na medida em que esses mitos institucionais racionalizados surgem em domínios de atividades existentes, as organizações expandem suas estruturas formais, tornando-se isomórficas com estes novos mitos (MEYER; ROWAN, 1977).

Apesar das controvérsias e ambiguidades existentes no conceito e no fazer extensionista, a importância da extensão universitária é tida como certa, o que é evidenciado pelas estruturas formais ligadas à extensão existentes nas universidades. Logo, pode-se afirmar que a extensão universitária é um mito altamente racionalizado.

Ramos (2019) considera que historicamente a extensão é desmerecida diante do ensino e da pesquisa, estando em uma posição não considerada tão privilegiada na universidade. Isso é estranho se considerarmos que o ensino, a pesquisa e a extensão, como já exposto, são chamadas de ‘tripé’ das universidades. Se seguirmos essa analogia, considerando as diferenças de dimensão existentes entre os três ‘pés’, o alicerce das universidades realmente está bem desnivelado.

A extensão universitária enfrenta dificuldades conceituais e práticas, que permeiam sua correta compreensão e implementação. Isso acontece em razão da extensão universitária, em grande parte, envolver questões complexas, com implicações político-sociais, postura intelectual aberta à inter e transdisciplinaridade, valorizando o diálogo e alteridade (PAULA, 2013).

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) é uma Instituição Federal de Ensino Superior, se caracteriza como uma autarquia especial vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Possui sua sede localizada no município de Santa Maria (RS), que fica no centro geográfico do estado do Rio Grande do Sul, onde ocorre a maior parte das suas atividades acadêmicas e administrativas. Além da sede, possui *campi* em Cachoeira do Sul, Frederico Westphalen e Palmeira das Missões. Historicamente, pelo fato de ser uma universidade situada no interior, sua atuação inicial voltou-se para o ensino de graduação, mas esse contexto também favoreceu o desenvolvimento de estruturas de extensão pela UFSM. Já a atividade de pesquisa passou a ganhar relevância e destaque especial a partir da década de 1990 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2016).

Duas características da UFSM a elegem como um caso auspicioso no que se refere à extensão. Primeira, as suas estruturas hierárquicas formais, tais como, regulamentos e normas,

relatórios e premiações e editais que integram o nível simbólico da extensão constituem um bom exemplo de mito racionalizado. Segunda, o acervo de projetos ditos de extensão mantido pela instituição e efetivamente executados denota uma prática material evidente. Desse modo, optou-se por realizar o estudo no âmbito da UFSM.

A extensão universitária apresenta uma amplitude que cobre todas as áreas do conhecimento (RAMOS, 2019). Uma categorização de áreas amplamente aceita no campo universitário é aquela da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essa classificação sistematiza a complexidade das áreas de conhecimento proporcionando às instituições de ensino, pesquisa e inovação uma estrutura taxonômica e de prestação de informações referentes a projetos e recursos humanos. No Anexo A podem ser verificadas as nove grandes áreas do conhecimento definidas pela CAPES (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2021).

Naturalmente, a classificação de áreas da CAPES é utilizada na categorização dos projetos de extensão da UFSM. Os docentes responsáveis pelos projetos, também estão vinculados a uma área do conhecimento em sua atuação de ensino e pesquisa no magistério. A heterogeneidade das áreas do conhecimento, portanto, é resultado de formas de pensar distintas oriundas das diferentes lentes teóricas, e produzem práticas distintas. Em outras palavras, é possível que a produção de cada área do conhecimento siga uma lógica institucional própria, não necessariamente igual ou compatível com as demais.

Esse fato é corroborado pela afirmação de Botomé (1996, p. 27), que explica que “nas universidades convivem exigências diversas de muitos agentes com formações variadas e diante de tarefas voltadas para múltiplos assuntos”, o que se coaduna com a visão de lógica institucional de Friedland e Arjaliès (2019). Esses autores a entendem como as gramáticas de práticas disponíveis para aqueles que as praticam, e acreditam que ela seja uma lente teórica potencialmente poderosa tanto para compreender quanto para interagir com o mundo. Uma lógica institucional, portanto, é uma organização material e culturalmente específica do poder sistêmico, que procura colocar significados heterogêneos e incomensuráveis carregados de padrões duradouros de prática material no centro da análise. Assim, a lente das lógicas institucionais é adequada à análise das práticas extensionistas.

1.1 PROBLEMÁTICA

Práticas, ainda que inadequadas ou equivocadas, adquirem autoridade estatística na

medida que se ampliam e adquirem a força da grandeza numérica. Sendo assim, a perpetuação das práticas ao longo do tempo lhes confere aparência de verdade. Isto é, a difusão, a repetição e a inércia são perigosas armadilhas que dão suporte ou validam as práticas organizacionais ou pessoais (BOTOMÉ, 1996).

Na UFSM a extensão é vista como colaboradora para a construção de uma universidade de excelência e socialmente referenciada, efetuando a promoção humanística, a formação para o trabalho, incentivando o desenvolvimento científico e da pesquisa, inovação e desenvolvimento produtivo local, regional e nacional (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2019a). A extensão é dita como voltada para o relacionamento com a sociedade, sendo utilizada como um catalisador para aumentar a presença da universidade nas redes sociais, visando o fortalecimento de sua imagem institucional, sendo empregada como indicador para o posicionamento da universidade em *rankings* (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2021).

A extensão também é professada pela UFSM como sendo um processo interdisciplinar educativo, cultural, artístico, social, científico, tecnológico e político comprometido com as demandas da sociedade, promotora da interação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade, gerando impacto na formação do estudante, respondendo às necessidades da comunidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2019a).

No entanto, o mesmo documento expressa o objetivo de fomentar a extensão aberta à participação da população visando à difusão. Embora dita como interdisciplinar, a política ainda declara que a extensão é realizada pelos servidores da instituição em suas áreas de atuação, mas com a participação dos estudantes enquanto protagonistas. Essas expressões controversas presentes na política de extensão da UFSM apontam ambiguidades no seu fazer extensionista.

As práticas da universidade são a expressão de mitos racionalizados. Entretanto, as práticas tidas como certas podem reduzir a significância material da sua ação. Tal fenômeno pode resultar na descaracterização da universidade e até mesmo sua destruição. A extensão é a atividade universitária que mais tem contribuído para essa descaracterização, pois compromete a identidade universitária ao desenvolver práticas e crenças de origens desconhecidas (BOTOMÉ, 1996).

A busca de legitimidade das ações extensionistas é tão ou mais importante do que a sua eficiência intrínseca como indicador de sucesso das universidades (TOLBERT; ZUCKER, 2013). Nesse sentido, Botomé (1996) sustenta que a força da universidade e da extensão que realiza é derivada, além da clareza conceitual de sua responsabilidade específica, das práticas

que apresenta para realizar sua responsabilidade perante a sociedade. Contudo, a difusão do mito aparentemente isomórfico da extensão, que é coercitivamente compartilhado por universidades federais, acaba colidindo com as várias lógicas institucionais de diferentes áreas do conhecimento (GREENWOOD et al., 2008; THORNTON; OCASIO, 2008). A análise de lógicas institucionais decorrentes de diferentes práticas em diferentes áreas do conhecimento, em parte conflitantes com a estrutura formal da extensão universitária (JENSEN; KJÆRGAARD; SVEJVIG, 2009) pode melhorar o entendimento das mutações institucionais e servir de subsídio para o estabelecimento de instrumentos e políticas que considerem essa diversidade.

Com base no exposto, surge a seguinte pergunta de pesquisa: – Como se caracteriza a tensão entre as lógicas da extensão universitária na UFSM?

1.2 OBJETIVOS

Com o intuito de responder à pergunta de pesquisa, foram definidos um objetivo geral e três objetivos específicos.

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral da pesquisa é descrever as ambiguidades entre os símbolos e práticas de extensão nas áreas do conhecimento na UFSM.

1.2.2 Objetivos Específicos

Para atingir o objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) descrever a racionalização do mito da extensão universitária no contexto brasileiro e da UFSM;
- b) capturar os esquemas interpretativos subjacentes à prática da extensão nas áreas do conhecimento na UFSM;
- c) descrever as diferentes lógicas institucionais que guiam o fazer extensionista de acordo com as áreas do conhecimento na UFSM.

1.3 JUSTIFICATIVA

As universidades acompanharam o processo de complexificação da sociedade contemporânea, sendo fundamentais na mediação entre a ciência e a sociedade. A sua complexidade é resultado de um processo histórico e social, conferindo-lhe um caráter plural e funções múltiplas, dentre as quais a extensão universitária é marcadamente polissêmica, com diferentes perspectivas políticas e históricas (CUNHA; MONTRONE; COSTA, 2020).

A extensão universitária é racionalizada e configurada por força legal como uma das três atividades tidas como elementares para as Universidades. Desse modo, a sua análise é relevante. No entanto, além da coerção legal de se fazer a extensão, os gastos envolvidos na realização de atividades extensionistas justificam sua análise com vistas a garantir a boa aplicação dos recursos públicos, ainda mais em um país periférico com uma população predominantemente pobre, marginalizada no que se refere à políticas públicas efetivas, como é o caso do Brasil (LISBÔA FILHO, 2022).

O exercício da atividade profissional dentro da organização estudada fez com que o pesquisador percebesse a compreensão de outros servidores e alunos sobre suas atividades de ensino e pesquisa. Contudo, essa compreensão não é percebida em relação à extensão universitária. A extensão não parece ter o mesmo protagonismo que o ensino e a pesquisa detém, qualquer que seja a explicação, seja ela a falta de interesse, seja a falta de conhecimento. Cristofolletti e Serafim (2020) corroboram essa visão ao asseverarem que o entendimento da comunidade acadêmica sobre as naturezas e características da extensão é deficiente. Os autores consideram a extensão como uma atividade relativamente desvalorizada academicamente.

Este estudo se mostra ainda mais relevante considerando o processo de curricularização da extensão, que determina que no mínimo dez por cento do total da carga horária curricular dos estudantes dos cursos de graduação deverá ser composta por atividades de extensão (BRASIL, 2018).

Calazans et al. (2019) expõem a institucionalização de regras e estruturas a partir do debate nacional da curricularização da extensão. Essa mudança, calcada em interpretações tidas como certas ou impostas por força legal, resultam em novas práticas e diretrizes da extensão. Daí resulta o mito racionalizado da formação integral do estudante, ou seja, uma formação contextualizada, crítica e responsável.

Nessa mesma linha de racionalização do mito, Abreu (2020), acredita na importância da reflexão sobre o fazer extensionista nas universidades brasileiras, para que a extensão continue avançando rumo ao propósito de tornar a universidade cada vez mais humana e integrada à sociedade. Para o autor, a gestão universitária deveria realizar essa reflexão para

aferir o nível de alcance e impacto das ações extensionistas.

Por outro lado, Cristofoletti e Serafim (2020) constataram que muitas das práticas de extensão eram executadas sem embasamento em um conceito consolidado. Argumentam que tais práticas estavam estruturadas sob mais de uma concepção extensionista, que se misturam, convivem e entram em conflito nas universidades, dependendo de fatores históricos, institucionais, de contexto e conjuntura.

Nesse sentido, é importante considerar a que áreas do conhecimento pertencem os acadêmicos envolvidos na extensão (CRISTOFOLETTI; SERAFIM, 2020). No entanto, na busca nos repositórios de trabalhos científicos e periódicos sobre extensão universitária, o autor não identificou estudos que levassem em conta a diferenciação das áreas do conhecimento.

As diferentes áreas do conhecimento representam grupos diferentes de profissionais, com diferentes lentes teóricas utilizadas para interpretar o mundo. Assim, considerando as características heterogêneas da extensão universitária, a perspectiva das lógicas institucionais serve como teoria base para entender o processo de estruturação simbólica e da prática material. Parte-se do pressuposto de que existam diferentes lógicas institucionais nas diferentes áreas do conhecimento e que uma política singular a todas elas possa não ser a mais efetiva. Na fase exploratória deste estudo, também se identificou poucos estudos da extensão universitária na ótica da teoria institucional (PENHA et al., 2015; SANTOS, 2014) e nenhum que utilizasse a abordagem de lógicas institucionais.

Um tema de pesquisa emergente é o impacto de objetivos ambíguos no desempenho das universidades. As universidades são organizações híbridas porque possuem vários objetivos ambíguos. Assim, embora sejam espaços institucionais únicos, possuem lógicas institucionais distintas. Lógicas divergentes e potencialmente conflitantes podem coexistir harmoniosamente no ambiente universitário (GROSSI; DOBIJA; STRZELCZYK, 2020).

É interessante destacar que a nova sociologia institucional tem se mostrado adequada ao estudo das práticas normativas tidas como certas, abrindo um novo e vasto espaço discursivo, um nível diferente de realidade social, demonstrando seu constante amadurecimento pela variedade de estudos acadêmicos que buscam a agenda institucional em seu estudo de organizações, tanto no contexto intraorganizacional quanto interorganizacional (FRIEDLAND; ARJALIÈS, 2019; SCOTT, 2008). A perspectiva da lógica institucional é uma área de pesquisa emergente e em rápido desenvolvimento, tendo recebido atenção no meio acadêmico nos estudos nas áreas de comunicação, administração, estratégia, empreendedorismo, educação, políticas públicas e sociologia (DURAND; THORNTON,

2018; THORNTON, 2015).

Nas pesquisas que abordam lógicas institucionais, pouca atenção tem sido dedicada aos processos que consolidam lógicas nas estruturas, práticas e cultura nas organizações. Um foco contemporâneo nas pesquisas com lógicas institucionais se fixa nos processos intraorganizacionais, como entendimentos compartilhados, criação de significado e política organizacional, e como as lógicas institucionais moldam as práticas locais (CHUN; SAUDER, 2021).

Deste modo, a pesquisa será relevante por abordar um tema importante e atual sob uma nova ótica, inserindo-se em uma lacuna de estudos. A UFSM também pode se beneficiar pela ampliação do entendimento de sua prática a partir de uma reflexão aprofundada de seu fazer extensionista. Assim, abre-se uma avenida para o aprimoramento de políticas públicas mais adequadas. A expansão da literatura no campo da extensão é igualmente importante para o desenvolvimento histórico, social, econômico e político do país.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente trabalho está estruturado em cinco capítulos. Este primeiro capítulo apresentou a introdução, contextualizando o leitor sobre o estudo, sua problemática, seus objetivos e sua justificativa, findando neste resumo da estrutura do trabalho.

No segundo capítulo é apresentada a fundamentação teórica, na qual é efetuada uma contextualização do tema, abrangendo superficialmente a teoria institucional, e aprofundando-se na literatura sobre lógicas institucionais, a lente teórica que embasa a pesquisa. Também é apresentada a construção do mito e o conceito e características da extensão universitária, objeto de estudo deste trabalho.

O terceiro capítulo discorre sobre o método utilizado: a caracterização da pesquisa, sua delimitação, detalhes sobre o procedimento de coleta e forma de análise de dados adotados na efetivação da pesquisa. O capítulo também aborda as questões éticas da pesquisa, suas limitações, a síntese do método e a trajetória da pesquisa.

O quarto capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados. O leitor é contextualizado no estudo de caso, seguido pelas três etapas do método para captura das lógicas institucionais, e da comparação das lógicas entre as diferentes áreas do conhecimento.

No quinto capítulo é efetuada a conclusão do trabalho. Por fim, é exposto o referencial teórico. Assim, concluso este capítulo introdutório, em seguida será apresentada a fundamentação teórica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para embasar a realização da pesquisa, é importante contextualizar o leitor sobre os pressupostos teóricos adotados. A lente teórica escolhida para a pesquisa é uma vertente da nova teoria institucional. Assim, neste tópico será efetuada uma breve apresentação da teoria institucional, passando para abordagem específica do trabalho, as lógicas institucionais. Em seguida, o leitor será contextualizado sobre o objeto do estudo, a extensão universitária.

2.1 TEORIA INSTITUCIONAL

A nova sociologia institucional se tornou uma forma onipresente de escrever sobre práticas normativas tidas como certas que não podem ser derivadas da iteratividade entre as preferências efetivas dos indivíduos, contingências organizacionais objetivas, campos organizacionais assimétricos ou a tarefa a realizar em qualquer nível de análise (FRIEDLAND; ARJALIÈS, 2019).

Com a análise organizacional, sob a influência da teoria institucional, é plausível assumir que entidades estejam realmente preocupadas com o desempenho das suas tarefas e que a distância entre a estrutura formal (aparência) e as operações reais (realidade) às vezes não seja significativa (POWELL, 1991). No entanto, a perspectiva da nova sociologia institucional rejeita, em parte, a visão de que a ação organizacional seja objetivada em termos de um resultado ou efeito (ELLSTRÖN, 2011). As estruturas e a burocracia seriam adotadas para satisfazer necessidades de legitimação institucional, social e política (DOBIJA et al., 2019). Essa perspectiva considera que as organizações estejam inseridas em um contexto institucional de ideias e crenças socioculturais que prescrevem formas apropriadas e socialmente legítimas de fazer as coisas. Deste modo, os arranjos organizacionais seriam, além de respostas aos imperativos técnicos, resultados de prescrições socioculturais ou de “mitos racionalizados” (GREENWOOD; HININGS; WHETTEN, 2014).

Nesse contexto, pelo menos quatro formulações sociológicas que reivindicam o enfoque institucional conceituam instituições e o processo de institucionalização de modo paralelo (SCOTT, 1987):

Quadro 1 – Exemplo de variações da teoria institucional

Abordagem	Síntese	Autores
Institucionalização como processo de inculcar valor	Inculcar valor, fornecendo valor intrínseco a uma estrutura ou processo que antes da institucionalização possuía apenas utilidade instrumental. Descreve o processo de institucionalização, mas não o explica.	Selznick (1957)
Institucionalização como um processo de criação da realidade	A ordem social é baseada fundamentalmente em uma realidade social compartilhada, a qual é uma construção humana criada na interação social. Institucionalização é um processo social, em que indivíduos aceitam uma definição compartilhada da realidade social.	Berger e Luckmann (1967); Zucker (1977, 1983); Meyer e Rowan (1977)
Sistemas institucionais como uma classe de elementos	Sistemas de crenças institucionalizadas constituem uma classe de elementos distintos que podem explicar a existência e/ou elaboração da estrutura organizacional.	Meyer e Rowan (1977); Scott e Meyer (1983); DiMaggio e Powell, (1983)
Instituições como esferas sociais distintas	Instituições são sistemas relativamente duradouros de crenças sociais e práticas socialmente organizadas associadas a várias arenas funcionais dentro dos sistemas sociais. Foco na existência de sistemas cognitivos e normativos especializados e diferenciados – as lógicas institucionais.	Hughes (1939); Hertzler (1961); Friedland e Alford (1987)

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Scott (1987)

Scott (1987) afirmou que seria importante reconhecer que a teoria institucional possui variantes, algumas cuidadosamente definidas e explícitas em seus conceitos, outras menos claras. Para o autor, havia uma semelhança nas várias abordagens, mas não havia consenso em seus detalhes. Assim, ao expor as variantes esquematizadas no quadro acima, o autor admitia não ser exaustivo ou definitivo.

Porém, com o passar do tempo ocorreu uma maturação em torno da teoria institucional por meio de maior elaboração e esclarecimento, aumentando o âmbito de aplicação de ideias, com melhorias em indicadores empíricos e em ferramentas metodológicas. Esse amadurecimento teórico crescente garantiu à teoria institucional a aceitação nos estudos organizacionais (SCOTT, 2008).

Já em meados da década de 2010, a teoria institucional começou a se preocupar com o funcionamento interno das organizações e não somente com a estrutura geral delas. A diferença tornou-se a suposição fundamental por trás das lógicas institucionais e a comparação entre organizações foi efetuada a partir de análise marginal (GREENWOOD;

HININGS; WHETTEN, 2014).

Por exemplo, Goodrick e Reay (2011) verificaram a coexistência de diferentes lógicas institucionais no trabalho profissional de farmacêuticos em diferentes períodos. Em um primeiro período as autoras identificaram uma influência forte de lógica de mercado com fraca influência de lógica profissional. No período seguinte, identificaram influência significativa de lógica de mercado e de lógica profissional. Em mais três períodos analisados as autoras relataram lógicas que passaram a exercer mais ou menos influência na profissão de farmacêutico, sendo que no último período as lógicas dominantes eram a corporativa e a profissional. Assim, verificaram diferentes arranjos entre diferentes lógicas existentes. Embora as diferentes lógicas institucionais possam ser potencialmente conflitantes em dados contextos, Grossi, Dobija e Strzelczyk (2020) demonstraram que no contexto universitário a sua coexistência criou combinações robustas.

Ao abordar o assunto de lógicas institucionais, foco do presente estudo, é apropriado abordar a teoria com mais profundidade. O próximo tópico apresenta o conceito de lógicas institucionais e sua origem, passando em seguida a apresentar os relacionamentos entre diferentes lógicas institucionais.

2.1.1 Lógicas Institucionais

Friedland e Alford (1991) introduziram o conceito de lógicas na teoria institucional realizando sua análise ao longo de três níveis de escopo descendente: da sociedade, das organizações e dos indivíduos. As lógicas do nível mais baixo se aninham às lógicas do nível mais alto. No entendimento dos autores, no nível mais alto, ou seja, da sociedade, as lógicas se estabelecem dentro de cinco ordens institucionais amplas presentes nas sociedades ocidentais atuais, que são: o capitalismo (mercado); o estado (burocracia); a democracia (política); a família (núcleo); a religião (cristã) ou a ciência (HAVEMAN; GUALTIERI, 2017). Contudo, uma revisão recente ampliou para sete o número de ordens institucionais, a saber: família; comunidade; religião; mercado; estado; profissional; corporativa (THORNTON, 2015).

As pesquisas sobre lógicas institucionais examinam sistemas de elementos culturais (valores, crenças e expectativas normativas) por meio dos quais as pessoas, grupos e organizações dão sentido e avaliam suas atividades cotidianas e organizam essas atividades no tempo e no espaço. Menções dispersas sobre esse conceito já existiam antes de 1990, mas a literatura estruturada nessa área começou de fato com a publicação da proposta teórica de

Friedland e Alford em 1991 (HAVEMAN; GUALTIERI, 2017; THORNTON, 2015).

Viana (2016) esclarece que Friedland e Alford (1991) foram os responsáveis por dar visibilidade às lógicas institucionais nos estudos institucionalistas, mas lembra que Pierre Bourdieu alegava que o significado implícito no termo lógica institucional já vinha sendo trabalhado por outros autores, de diferentes áreas das ciências sociais.

No entanto, Thornton (2015), diferenciou o trabalho de Bourdieu da perspectiva das lógicas institucionais. Enquanto o trabalho de Bourdieu foca em processos culturais embutidos em lutas de poder a partir da desigualdade social, a perspectiva das lógicas institucionais é agnóstica quanto à desigualdade. Nesta perspectiva, a desigualdade pode produzir estabilidade e cooperação, mas não necessariamente luta. Para a autora, as lutas de poder são culturalmente contingentes para explicar a coerência nas sociedades.

O próprio Friedland (2009), mais tarde em ensaio sobre o trabalho de Bourdieu, diferenciou o conceito de lógicas institucionais do conceito de lógica prática (de Bourdieu). Friedland esclarece que o poder é o principal interesse da prática e o que propulsiona a dinâmica de campo na teoria de Bourdieu. Para Friedland, o poder é um meio, enquanto que para Bourdieu, o poder é interpretado tanto como fim quanto como determinante da prática. Ainda segundo Friedland, o trabalho de Bourdieu foca em práticas comensuráveis para diferenciar grupos agnósticos buscando poder, enquanto o seu tenta juntar sujeitos, práticas e objetos em conjuntos agrupados que possuem uma referencialidade interna, uma ordem performativa, na qual uma substância inobservável é promulgada na prática.

Nesse mesmo sentido, Thornton e Ocasio (1999) definiram lógicas institucionais como padrões histórica e socialmente construídos de práticas materiais, suposições, valores, crenças e regras pelas quais os indivíduos produzem e reproduzem sua subsistência material, organizam o espaço e o tempo e fornecem significado para a sua realidade social. No entendimento dos autores, as lógicas institucionais são tanto materiais quanto simbólicas, provendo as regras formais e informais de ação, interação e interpretação que orientam e restringem as decisões e ações nas organizações.

Friedland e Arjaliès (2019) refinaram a definição de lógicas institucionais declarando que elas seriam constelações de práticas, relações regulares, significativas e co-constitutivas entre pessoas e objetos. Não seria uma abordagem para a ação, mas para a organização coerente de atos como práticas significativas. As práticas nesse contexto teriam a primazia, sendo as lógicas institucionais a conjunção da busca pelo objeto, pelo modo e da motivação. Portanto, as lógicas institucionais seriam gramáticas de boas práticas que dela são dependentes. Resumindo, a abordagem da lógica institucional é uma vertente da nova

sociologia institucional orientada para a prática.

Contrastivamente, a teoria das lógicas institucionais foi formulada em oposição às teorias racionalistas de administração por sustentar que as esferas institucionais estabelecem limites à racionalidade por meio das lógicas a elas associadas. Assim, as lógicas institucionais determinam tanto os fins quanto os meios, aquilo que é valorizado ou não. Desta forma, não há métrica verdadeiramente objetiva para a racionalidade, pois esta somente pode ser avaliada dentro das restrições de uma lógica particular. Disso decorre um dualismo entre lógicas institucionais e comportamento: comportamentos que estão de acordo com uma lógica institucional fazem sentido apenas em relação ao seu sistema simbólico particular, mas o sistema simbólico de uma lógica só faz sentido em termos dos comportamentos que ela prescreve ou provoca (HAVEMAN; GUALTIERI, 2017).

A lógica institucional teoriza um fenômeno observável, implica uma abordagem relacional dos caminhos da prática que unem pessoas e objetos. A questão é se os elementos primários de uma lógica institucional são coerentes, se eles estão lá ou não, suas diferenças e combinações. A coerência não pode ser explicada de forma adequada pelos atributos dos elementos que podem ser aditivamente compensados em um modelo linear geral, mas como todos relacionais, pois uma lógica institucional faz parte de uma sociologia relacional, tendo seus objetos analíticos somados em totalidades observáveis, de modo intersubjetivo e conceitualmente marcados, em uma realidade inerente às relações co-constitutivas entre seus elementos (FRIEDLAND; ARJALIÈS, 2019).

As substâncias institucionais, no contexto da sociologia relacional, são pensadas menos como causas independentes e atributos aditivos que explicam independentemente a variação, e mais como heranças em caminhos da prática, qualidades constitutivas de uma constelação. As substâncias institucionais são baseadas em práticas – que as carregam e as tornam tanto objetivas quanto subjetivas por meio de seus efeitos e afetos (FRIEDLAND, 2017; FRIEDLAND; ARJALIÈS, 2019).

A gramática de uma lógica institucional possui quatro momentos de valor: instituição (instituição de um bem, uma crença ou uma compreensão de sua bondade objetiva); produção (como o bem é produzido, quais práticas são consideradas produtivas do bem); avaliação (quão bom é o bem, as práticas e os objetos por meio dos quais o valor em termos desse bem é determinado); e a territorialização (domínio de referência do bem; a que objetos e práticas um bem pode e se refere em suas instâncias). Esses quatro momentos geram o fenômeno do bem na prática, ou seja, eles substanciam a substância (FRIEDLAND; ARJALIÈS, 2019).

O uso da palavra bem ou bom pelo autor (em inglês o termo utilizado é *good*) não é

utilizado no sentido axiológico, ético ou utilitário da palavra, daquilo que seja bom para algumas pessoas. O termo é utilizado para se referir a valores que são fatos sociais, objetos sociais intencionais, acarretados e vinculados à prática social. Para o autor, na medida em que se pluraliza a ontologia e o propósito institucional, as conceituações da lógica institucional se remetem ao valor (FRIEDLAND; ARJALIÈS, 2019).

Friedland (2017) afirma que o conceito de lógica institucional ressoa com a noção de “racionalidade de valor” de Weber. No mesmo sentido, Durand e Thornton (2018) ao discorrer sobre o trabalho pioneiro de Friedland e Alford (1991), defendem que a crítica apresentada pelos autores à teoria institucional e organizacional fundiu a teoria do conflito de Karl Marx com as esferas de valor de Max Weber para identificar soluções para problemas persistentes de agência, racionalidade limitada, interesse próprio, recursos e poder em estudos de organização e gestão. Continuam, explicando que Friedland e Alford expuseram a sociedade como sistema interinstitucional em que ordens institucionais (como mercado, família, religião, estado, etc) coexistem, e que cada uma destas ordens influenciam de modos diferentes a racionalidade e as ações dos indivíduos e das organizações.

Já Haveman e Gualtieri (2017) afirmaram que as lógicas institucionais são institucionais devido a sua exterioridade e objetividade, sendo percebidas como fatos sociais de modo durkheimiano, como representações coletivas da realidade. Para as autoras, as lógicas institucionais são socialmente construídas. Explicam que diversos autores definem construção social de muitas formas, mas todas as definições envolvem a interação social, criando entendimentos interpessoais compartilhados de objetos sociais, o que os torna exteriores a qualquer indivíduo, sendo aparentemente objetivos.

As lógicas institucionais se manifestam na junção de bens, práticas e objetos como funções de produção, com efeitos ou produtividades específicos, incluindo elementos não materiais, suprassensíveis, que são essenciais para a produtividade da prática institucional (FRIEDLAND, 2017).

Ainda para Friedland (2017), uma instituição não é uma entidade ou um espaço delimitado. O autor sugere que só é possível conhecer as instituições por meio de lógicas institucionais observáveis, gramáticas de práticas materiais significativas e produtivas com formas persistentes e efeitos visíveis. Continua, afirmando que o significado institucional desta prática está localizado em uma linguagem de bens, e a sua materialidade está localizada na corporeidade dos sujeitos e na obstinada qualidade das coisas. Por fim, considera os objetos institucionais oportunidades para determinados tipos de práticas, cuja objetividade consiste na sua finalidade ou seus resultados, mas pondera que é uma compreensão

pragmática reconhecer as qualidades de um objeto por meio de seus efeitos sensíveis na prática.

A teoria institucional reabre um novo e vasto espaço discursivo, um nível diferente de realidade social. À medida que a nova sociologia institucional se desenvolveu, as instituições passaram do valor agregado como racionalização ou legitimação do que se fazia, derivando da conformidade com as expectativas normativas em um campo, para entendimentos conceituais, estruturas cognitivas e regras que constituíam a própria natureza do fazer, que era parte da função da produção da própria racionalidade (FRIEDLAND; ARJALIÈS, 2019).

Greenwood, Hinings e Whetten (2014) discorrem sobre o trabalho de Friedland e Alford (1991), esclarecendo que uma ordem (ou arena) institucional é um conceito de nível social que se refere a diferentes níveis de análise. Explicam que tipos distintos de relações de trocas entre atores sociais definem esses núcleos institucionais de nível social, possuem infraestruturas próprias de nível institucional de organizações e ocupações, suas próprias esferas de jurisdição ou ação, e sua própria lógica abrangente que fornece critérios para um comportamento aceitável. Apresentam como instituições centrais da sociedade: a economia de mercado; a família, o sistema jurídico; a estratificação social e de classe; a religião; a ciência e as profissões; o governo representativo (a lista pode e deve ser debatida). Por fim, destacam que cada uma dessas instituições possuem suas lógicas abrangentes, ou regras mestras, que prescrevem e proíbem o comportamento social, o que inclui o organizacional.

Para Greenwood, Hinings e Whetten (2014), cada instituição de nível social é associada a prescrições distintas, ‘arquétipos organizacionais’, da forma como os objetivos coletivos devem ser definidos e de como esses objetivos coletivos podem ser organizados e alcançados. Assim, para os autores é importante o estudo por meio de comparações, de modo a identificar as diferenças em seus arquétipos, o que fornece um mapa mais abrangente de formas organizacionais, permitindo entender o arranjo arquetípico em cada arena institucional. Consideram a aplicação da perspectiva da lógica institucional em diferentes níveis de análise.

Embora existam lógicas institucionais abrangentes com maior especificidade em sua manifestação material e simbólica, seria enganoso considerar as instituições como sendo homogêneas. Existem diferenças nos arranjos organizacionais, em especial nos sistemas de autoridade, diferenciação estrutural e tomada de decisão (GREENWOOD; HININGS; WHETTEN, 2014). Essa percepção difere radicalmente da visão inicial da nova sociologia institucional de que a burocracia continua a crescer e que as organizações estariam se tornando cada vez mais homogêneas (DIMAGGIO; POWELL, 1983).

A noção de campo organizacional rompe com a referida noção de homogeneidade e abre espaço para a compreensão das lógicas individuais. O campo organizacional pode ser definido como um conjunto de organizações que constituem uma área reconhecida da vida institucional, interdependentes e participantes do mesmo subsistema cultural e social (GREENWOOD; HININGS; WHETTEN, 2014). No entanto, o campo organizacional reúne vários constituintes com propósitos incongruentes ao invés das tecnologias ou indústrias comuns em busca de uma comunhão de interesses. O campo organizacional não é, portanto, um local de diálogo isomórfico; ele se tornou um campo de batalha onde os constituintes se engajam em uma guerra ou distribuição de capital específico que, acumulado no curso de batalhas anteriores, orienta as estratégias futuras (WOOTEN; HOFFMAN, 2008). Nesse contexto, a coprodução de sistemas relacionais e significados são elementos que constituem os campos (DIMAGGIO; POWELL, 2005; SCOTT, 2008). Assim, a profunda internalização de um padrão permite sua caracterização como uma lógica. O entendimento da lógica institucional ajuda a entender como um padrão, em certas condições, permeia as organizações, transformando suas estruturas, suas práticas e sua cultura (SCOTT, 2008).

A perspectiva das lógicas institucionais apresenta teoria e métodos que são úteis para entender como contextualizar pessoas e organizações em seus ambientes institucionais (sociedade) (CHUN; SAUDER, 2021). Para Haveman e Gualtieri (2017), a formulação original de lógicas institucionais por Friedland e Alford (1991) foi reformulada pelo trabalho de Thornton e Ocasio (1999) e Thornton, Ocasio e Lounsbury (2012). As diferenças entre a formulação inicial e a reformulação posterior são apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 2 – Diferença entre a formulação e a reformulação das lógicas institucionais

	Friedland e Alford (1991)	Thornton e Ocasio (1999); Thornton, Ocasio e Lounsbury (2012)
Ênfase	Estrutura	Agência
Nível de análise	Fenômeno social	Múltiplos níveis
Foco de pesquisa	Cultura e cognição	Cultura, cognição, e relações de poder e posição social
Relação com ordens institucionais	Vinculado	Desvinculado

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Haveman e Gualtieri (2017)

As diferenças presentes no conceito de Thornton e seus associados permitiram

conceber lógicas múltiplas como coexistentes em uma organização ou campo, bem como conceber uma única lógica como derivada de várias ordens institucionais. A partir de então, passaram a surgir estudos empíricos e teóricos sobre lógicas complementares, concorrentes, plurais ou híbridas (HAVEMAN; GUALTIERI, 2017).

Deste modo, é apropriado que o próximo tópico aborde o relacionamento entre diversas lógicas institucionais.

2.1.2 O Relacionamento entre Múltiplas Lógicas Institucionais

As práticas que surgem em uma organização resultam de um processo contínuo de desenvolvimento de diferentes lógicas institucionais que se misturam com o tempo, confundindo-se com a história e o contexto da organização. A institucionalização de uma nova lógica acontece por meio do processo de teorização, que objetiva simplificar categorias abstratas, elaborando cadeias de causa e efeito (THORNTON, 2015).

Azevedo (2016) explica que o grau em que os objetivos de uma lógica institucional é dominante sobre os objetivos de outra é o que define a orientação estratégica de uma organização híbrida. Essa orientação não é revelada quando os objetivos derivados das duas lógicas são compatíveis e sinérgicos, mas quando não são compatíveis e escolhas são feitas.

Goodrick e Reay (2011), no estudo sobre a prática profissional de farmacêuticos já mencionado, identificaram a atuação de múltiplas lógicas institucionais simultaneamente. Deste modo, desenvolveram o conceito de ‘constelações de lógicas institucionais’, para descrever a combinação de lógicas institucionais que orientam o comportamento em qualquer período. As autoras utilizam o termo constelação, pois passa a ideia de que ao ser observada de uma perspectiva particular, permite a identificação de um padrão. Assim, para as autoras, a abordagem das constelações permite identificar o padrão em que as lógicas são combinadas em um determinado momento, permitindo entender a dinâmica das múltiplas lógicas que compõem a constelação, que podem se relacionar tanto de modo cooperativo quanto competitivo.

Nicolini et al. (2016) propuseram o conceito de ‘nó institucional’, ou seja, arranjos institucionais que permitem que diferentes lógicas coexistam no nível de campo em um estado provisoriamente durável. Para os autores, esse conceito é um avanço em relação ao conceito de constelações de lógicas, pois indica que as lógicas podem ser arranjadas de maneira a manterem a visibilidade de cada lógica, sendo esses arranjos institucionalmente reversíveis. Para os autores, a multiplicidade institucional pode perdurar por um longo período sem que as

lógicas se tornem hibridizadas, mescladas ou eliminadas. Assim, as lógicas que se arranjam para comporem o nó permanecem visivelmente diferentes e reconhecíveis.

Por fim, Durand e Thornton (2018) identificaram as seguintes temáticas recentes nos estudos de lógicas institucionais: influência das lógicas institucionais nas decisões das organizações; lógicas institucionais conflitantes dentro das organizações; a influência na mudança institucional.

2.2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Para entender a extensão universitária, é necessário compreender bem a universidade a ser estendida (BOTOMÉ, 1996). A presença ou ausência da extensão universitária é reflexo de cada momento histórico, conforme as influências sociais, econômicas e políticas. Assim, é necessário conhecer mais sobre a universidade e os seus processos de constituição, pois não é possível compreender os papéis da extensão universitária, sem conhecer o papel histórico da universidade. A extensão universitária nasceu em polissemias e polifonias que permanecem nos dias atuais (CUNHA; MONTRONE; COSTA, 2020).

Nesse mesmo sentido, Botomé (1996) argumenta que a extensão universitária, antes de ser extensão, é universitária. Assim, para o autor, a definição de extensão decorre da concepção e da identidade da universidade. Continua, defendendo que a identidade da instituição universitária é a base fundamental para o exame do que constitui a extensão que as universidades fazem para a sociedade e para si mesmas.

Para Cunha, Montrone e Costa (2020), o “objetivo primordial da extensão deve ser o diálogo com a comunidade para que a produção de conhecimento e a elaboração de políticas públicas sejam fundamentados, de fato, na realidade da maioria da população”. Os autores acreditam que as ações extensionistas possibilitam que a universidade estabeleça relações que gerem impacto e transformação social, integrando a comunidade acadêmica com a sociedade, o que dá àquela acesso direto e constante às necessidades reais e urgentes desta. Assim, os autores defendem que a extensão estimula a produção de conhecimento, pesquisa e ensino responsável, ético e socialmente engajado.

Bressan (2019) afirma que o desenvolvimento de projetos de extensão nas universidades traz muitos benefícios para os envolvidos na comunidade acadêmica e para a comunidade externa em que as ações são desenvolvidas, mas alguns problemas persistem nessa temática, citando os resultados da pesquisa de Lima (2015). Nesse estudo, Lima (2015), por meio de análise qualitativa de entrevista com coordenadores de projetos de extensão,

identificou que embora alguns docentes realizem práticas extensionistas há anos, ainda têm dificuldade em implementar ações profissionais indissociáveis com o ensino e a pesquisa. O autor também expõe que a maioria dos projetos de extensão tem origem interna na universidade, sem a participação da sociedade em sua criação. Outro problema identificado foi que projetos de extensão são desenvolvidos dentro de linhas de pesquisa criadas por docentes por meio de coerção das universidades ou órgãos de fomento, de modo que os professores apenas ensinam o que aprenderam em sua carreira universitária. Por fim, o autor ainda lista dificuldades como falta de bolsas de estudos, de reconhecimento, de tempo e motivação dos alunos, corte de parcerias e excesso de burocracia imposta pelas universidades.

Silva e Speller (2002 apud TORRES, 2003), apresentam três concepções de extensão universitária:

Quadro 3 – Vertentes conceituais da extensão elaboradas por Silva e Speller

Concepção de Extensão	Descrição
Tradicional ou Funcionalista	A universidade é tida como complemento do Estado, sendo a extensão uma atividade específica, autônoma, desarticulada da pesquisa e do ensino, visando ao atendimento de carências imediatas da população de modo apolítico e assistencialista.
Processual	A extensão apresenta a atividade articulada entre a universidade e as demandas sociais, tendo a tarefa de promover o compromisso social da universidade, politizado, combatendo o assistencialismo. Nesta concepção é proposta a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sendo que a extensão apresenta uma estrutura própria na universidade, como pró-reitoria, coordenação, etc.
Crítica	Entende que a extensão está intrinsecamente ligada ao ensino e à pesquisa, transformando-se em ensino e pesquisa, não sendo justificada uma estrutura própria. Supõe que o ensino e a pesquisa sejam comprometidos com a realidade.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Silva e Speller (2002 apud TORRES 2003)

Zoueiri (2001) também elaborou uma classificação da extensão universitária, sendo as seis primeiras concepções recortadas pelo autor da literatura e as duas últimas, elaboradas com base em questionamentos encontrados pelo autor. A classificação elaborada pelo autor é apresentada no quadro abaixo.

Quadro 4 – Vertentes conceituais da extensão proposta por Zoueïn

Concepção de Extensão	Descrição	Críticas à concepção
Acadêmica	As atividades de extensão são oportunidades para alunos e professores se desenvolverem. Ênfase na articulação das atividades de ensino e pesquisa e intercâmbio com a realidade.	Sociedade como ‘cobaia’ da universidade. Ignora as necessidades da comunidade
Social	A extensão integra a universidade com a sociedade, democratizando o saber, prestando serviços e gerando problemas de pesquisa pertinentes. Transforma a sociedade.	Assistencialismo, caráter paliativo e messiânico.
Política	Paradigma do conflito: permeia as outras concepções. Se escolhe implementar alguma atividade em detrimento de outras e com objetivos prévios.	Beneficia as elites. Conversão ideológica dos participantes.
Institucional	Extensão é multifacetada, utilizada como propaganda institucional, promove o nome da instituição. Busca legitimação por afirmar o papel social e utilidade da universidade. Serve de justificativa para a estrutura burocrática.	Corporativismo (defesa do próprio grupo). Beneficia apenas a própria universidade.
Cultural	Extensão é uma forma de difusão cultural em um sentido geral, provendo uma formação cultural de forma desarticulada do ensino e da pesquisa que provêm uma formação tecnológica.	Os recursos devem ser gastos atendendo às necessidades mais importantes da população.
Financeira	Utilizada como forma de complementar o orçamento da Universidade	Diversas, como o motivo da cobrança e as consequências.
como redundância	Práticas de extensão são dispensáveis, transitórias ou nem mesmo precisam existir. O ensino e a pesquisa deveriam ser articulados com a sociedade, ou seja, a extensão é redundante.	Vista como uma crítica muito pesada
como um apêndice	Extensão é considerada uma atividade reconhecidamente menos importante.	Falta de respaldo teórico definido

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Zoueïn (2001)

Embora não enquadre entre as concepções, Zoueïn (2001) cita ainda uma postura intermediária entre extensão como redundância e como apêndice, onde os teóricos encaram a extensão como algo circunstancial, uma atividade ou método necessário enquanto as práticas das universidades não evoluem no sentido de articular o ensino e a pesquisa, mas uma vez alcançado esse objetivo, seria desnecessária e deixaria de existir.

Em relação à falta de respaldo teórico bem definido para a concepção como um apêndice, o autor argumenta que é um posicionamento delicado de se colocar no meio acadêmico, por suscitar mal-estar diante dos pares que se dedicam ou defendem diligentemente a extensão. A concepção foi elaborada com base na observação do autor da existência de dissimulação tanto em posicionamentos tomados em relação à importância da extensão quanto nas justificativas e racionalizações para não a realizar.

Por fim, é importante ressaltar que Zouein (2001) enfatiza que as concepções não ocorrem de forma isolada, mas disputam lugar na interpretação que os sujeitos fazem das características das diversas atividades de extensão universitária. Exemplifica citando em geral a imbricação entre a concepção de extensão como um apêndice e institucional, e desta última com a concepção social.

Observando os dois quadros, é possível verificar como alguns conceitos dos autores são próximos. Por exemplo, o conceito de extensão processual converge com os conceitos de extensão acadêmica, social e cultural. Também, a concepção crítica da extensão converge com a extensão como redundância. É perceptível as contradições e as ambiguidades presentes entre as diferentes concepções apresentadas pelos autores.

2.2.1 A construção do mito da extensão universitária

Inicialmente a extensão universitária apresentou duas vertentes: a primeira originada na Inglaterra e adotada no continente europeu, engajava a universidade em um movimento generalista, envolvendo diversas instituições (como o estado, igreja, partidos), buscando cada qual oferecer respostas às consequências prejudiciais do capitalismo, buscando estabilidade pela implantação do Estado do bem-estar social, oferecendo preparação técnica exigida para o novo modo de produção advindo da revolução industrial, sendo voltada mais para o assistencialismo e a formação de adultos. A segunda vertente, de origem norte-americana e harmonizada com sua vocação liberal, mobilizava a universidade a enfrentar questões referentes à vida econômica por meio da transferência de tecnologia e maior aproximação do setor empresarial, sendo voltada para propósitos comerciais e empresariais (LISBÔA FILHO, 2022; PAULA, 2013; SOUSA, 1995).

O movimento estudantil de Córdoba, na Argentina, em 1918, é reconhecido na literatura como um marco histórico importante para a extensão na América Latina. Ele representou uma tentativa de mudança aos modelos então vigentes, objetivando modernizar e aproximar as universidades da população e das classes operárias, no intuito de superar os quadros de dependência e subdesenvolvimento do continente. O manifesto lavrado em Córdoba em 1918 tornou-se um marco na luta por uma reforma do modelo de Universidade Latino-Americana no sentido de que ela assumisse um compromisso social (CRISTOFOLETTI; SERAFIM, 2020).

De um modo geral, as instituições de ensino superior da América Latina seguem um modelo universitário francês arcaico, sem, todavia, a atuação do conteúdo político de

unificação cultural como agente de transformação, mas sim, como instrumento de solidificação da ordem vigente. O modelo universitário francês que inspirou a universidade latino-americana era exclusivamente voltado para o ensino. A pesquisa era desenvolvida fora da universidade e não havia preocupação com fazer extensão. O compromisso social era assumido principalmente com o Estado, promovendo e administrando políticas educacionais. A principal preocupação deste modelo de universidade é o ensino especializado, para cada profissão, em torno de faculdades. Deste paradigma, de diversas escolas superiores pouco relacionadas entre si, é que surgiu a universidade brasileira. (FAGUNDES, 1985; SOUSA, 1995).

Com o passar do tempo, as legislações educacionais brasileiras foram incorporando características simbólicas dos modelos extensionistas prevalentes nos Estados Unidos e Europa. Esses modelos se caracterizam pela prestação de serviços, realização de cursos em universidades populares e, assistência à população. A materialidade dessa influência é verificada já no Estatuto das Universidades de 1931, bem como, na reforma universitária de 1968, além dos projetos extensionistas fomentados pelo regime militar (BRESSAN, 2019).

Comparativamente aos demais países da América Latina, no Brasil as universidades surgiram de forma tardia e, até a década de 1960, o seu foco era o ensino. A partir desse período é que docentes e discentes começam a refletir e discutir sobre a contribuição das Universidades para o desenvolvimento social da comunidade. Desta forma, houve a proliferação de atividades de extensão universitárias procurando atender às principais demandas sociais, considerando a realidade socioeconômica e cultural do país (CRISTOFOLETTI; SERAFIM, 2020).

Cristofolletti e Serafim (2020) destacam que inicialmente as ações de extensão ocorriam de modo isolado e sem o devido reconhecimento acadêmico, e que a prioridade ainda era o ensino com foco no mercado de trabalho. A pesquisa e a extensão não recebiam o reconhecimento adequado como atividade acadêmica essencial para o ensino superior.

Até o início da década de 1960, as atividades de extensão tinham lugar no meio universitário por meio de cursos, conferências e prestações de serviços. Após esse período, outras ações começaram a ser desenvolvidas e direcionadas para as classes populares conscientizando-as sobre seus direitos e a realidade social. Deste modo, a abrangência da atividade extensionista foi ampliada em conjunto com órgãos governamentais (BATISTA, 2019).

Neste contexto, ainda de acordo com Batista (2019), considerando o período da ditadura militar, o Estado interferia no funcionamento das universidades e o modelo de

extensão, que já era questionado pelo movimento estudantil, passou a ser objeto de profunda reflexão pelos intelectuais. Desde então, as reflexões sobre a extensão se tornaram mais profícuas e repercutiram na institucionalização da atividade.

Abreu (2020), explica que a Reforma universitária de 1968 (Lei 5.540) tornou a extensão obrigatória nos estabelecimentos de ensino superior e nas universidades, sendo executada pelos cursos e serviços especiais estendidos para a comunidade. A referida autora aponta que foi nessa reforma, que aparece pela primeira vez a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que foi posteriormente firmada na Constituição Federal de 1988. O ponto marcante da extensão destacado por Abreu (2020) para a década de 1980 foi a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior (FORPROEX).

Rodrigues (2019) defende a ideia de que a positivação da extensão na Constituição de 1988 tornou-a menos acidental, ou seja, como uma percepção da necessidade de aproximação da Universidade com a comunidade em que estava inserida, passando a configurar atividade acadêmica compulsória pela legislação. Essa inserção pode ser vista como uma tentativa de teorização e difusão de um modelo idealizado de extensão. De acordo com Strang e Meyer (1993), a teorização seria o desenvolvimento autoconsciente, a especificação de categorias abstratas e a formulação de relacionamentos padronizados, como cadeias de causa e efeito. Nesse sentido, a difusão de um tipo idealizado de extensão seria acelerado pela sua teorização, no caso, na Constituição e em outras legislações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 cristalizou ainda mais esse simbolismo ao definir a extensão como uma das finalidades do ensino superior, mas restringiu a sua obrigatoriedade (associada ao ensino e a pesquisa), somente para as instituições classificadas como universidades. Um aspecto crítico da LDB é que ela destaca a extensão apenas como a transmissão do conhecimento desenvolvido pela universidade para a comunidade, não considerando a construção de um novo conhecimento como resultado de troca de saberes obtido a partir da interação entre academia e comunidade (RODRIGUES, 2019).

Como marco legal mais recente na história da extensão universitária brasileira, pode ser destacada a Resolução nº. 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece a curricularização da extensão, como no mínimo 10% da carga horária curricular dos cursos de graduação. A mesma resolução também instrui a consideração, para efeitos de autorização e reconhecimento de cursos, dessa carga horária mínima de extensão, bem como, a articulação entre as atividades de extensão, ensino e pesquisa. A curricularização da extensão é vista

como importante para o fortalecimento da extensão universitária, concretizando uma luta de mais de 30 anos do FORPROEX para valorizá-la nas universidades públicas. No entanto, a materialidade da proposta de integração entre universidade e comunidade por meio da extensão parece um tanto distante (LISBÔA FILHO, 2022; RODRIGUES, 2019).

2.2.2 Conceitos e características de extensão universitária

A revisão de literatura indica que a extensão é racionalizada a partir de redes relacionais complexas (MEYER; ROWAN, 1977) onde as diferentes áreas do saber estabelecem conexões externas aos domínios da Universidade. Essa racionalidade, não é derivada apenas da complexidade categórica dos atores de extensão, mas absorve mitos genéricos como a importância dos seres humanos como fonte de formação de valores se revestindo em tipificações e interpretações “tidas como certas”. Desta maneira, o mito da extensão ganha corpo por meio de prescrições racionalizadas e impessoais, socialmente construídas, que identificam vários objetivos sociais como técnicos, bem como, um caminho como se fosse uma regra para se chegar à realização desses objetivos. Seguindo o raciocínio de Meyer e Rowan (1977), a estrutura formal da extensão é socialmente construída a partir de compreensões distintas da realidade. Uma vez institucionalizados os objetivos da extensão, eles acabam se tornando resilientes às oposições singulares de indivíduos ou de organizações.

Uma primeira visão sobre a extensão é que ela pode ser vista como uma parte do fazer humano que é realizada pela Universidade, portanto, permeada por práticas. Neste sentido a universidade não seria um empório, uma entidade assistencial ou um tipo de serviço qualquer (BOTOMÉ, 1996). Da mesma forma, Abreu (2020) declara que a extensão universitária não é apenas estender um conhecimento universitário pronto para a comunidade, tampouco o assistencialismo à comunidade próxima da universidade, como prestação de serviços de saúde ou assistência jurídica. Para essa autora, a extensão é o lado mais humano da universidade, diretamente voltado para a intervenção na coletividade e para a transformação da realidade existente de desigualdade, buscando aproximar a academia da comunidade com objetivo de produzir conhecimento voltado para a realidade social.

Rodrigues (2019) critica a falta de clareza das legislações e regulamentos no que diz respeito à concepção de extensão e, a falta de discussão conceitual por parte das universidades e sociedade civil organizada. Para o autor, a clareza em relação à concepção adotada é muito importante para o desenvolvimento das atividades extensionistas e sua contribuição ao processo formativo. Aponta como consequência da falta de clareza impactos negativos no

financiamento das ações de extensão e na avaliação qualitativa da oficialização e efetivação da formação e trabalho docente.

O posicionamento crítico de Botomé (1996) indica que a atividade de extensão universitária seria produzir pequenos benefícios sociais marginais, uma vez que ele considera que as funções primordiais da Universidade seriam estritamente o ensino e a pesquisa. Mendonça (2021), também percebe ações de extensão costumeiramente como de caráter voluntário e intermitente, o que contribuiria para que se perdesse a sua essência, dado que ela não deveria ser assistencialista. Por essa razão, essa autora defende a organização curricular da extensão universitária.

Outro aspecto de tensão deve-se ao fato de que o termo extensão seja considerado inadequado por alguns autores. No entanto, a Universidade e os pesquisadores do assunto não o abandonaram e lhe conferiram um sentido mais abrangente para englobar o alcance do seu significado prático. Esse significado prático é o movimento de dentro da universidade em direção ao público externo de modo a interagir com ele, para o enriquecimento de ambos (BATISTA, 2019).

Diferentemente, Lisbôa Filho (2022) entende que a extensão não acontece dentro da universidade, tampouco é um movimento de dentro para fora da universidade. Na concepção desse autor, a extensão pede reciprocidade, sendo uma via de mão dupla, havendo compartilhamento de saberes. Ainda de acordo com Lisbôa Filho (2022), deve-se entender a extensão sob diferentes perspectivas, por exemplo, a extensão tecnológica, a extensão social de modo que se consiga dialogar com os vulneráveis e ao mesmo tempo com os setores produtivos.

A crítica de Botomé (1996) abarca também o entendimento da denominação ‘extensão’ como confusa e controvertida, cujas atividades contribuem para a descaracterização da identidade universitária. De acordo com o autor, a força das universidades e da extensão que realizam deriva, em grande parte, da clareza conceitual de sua responsabilidade específica perante a sociedade e das práticas que apresenta para realizar tal responsabilidade. Strang e Meyer (1993) lembram que os efeitos dos modelos teóricos não podem ser divorciados da consideração de quão eles são atraentes para audiências relevantes. Assim, Botomé (1996) entende que definições com uma amplitude ou generalidade muito grande são inadequadas, pois fazem a universidade confundir sua identidade com a de outras organizações sociais. O mesmo autor defende que a sistematização do conhecimento sobre a extensão universitária seja importante para reelaborar os conceitos e concepções ou renovar as práticas extensionistas.

Batista (2019), expõe que existem muitos modelos de sociedade e de universidade e, conseqüentemente, de extensão universitária que são nelas tecidas. Neste sentido, a extensão pode ser assistencialista, mercantilista, ou popular. A autora defende que a extensão universitária, aliada à educação popular, seja um paradigma transformador e revolucionário.

Mendonça (2021), baseando-se no pensamento de Paulo Freire, considera que por meio das ações das equipes que atuam na extensão, o conhecimento acadêmico (formação) pode ser transcendido para além dos muros da universidade. A autora acredita que a extensão existe para garantir o acesso à universidade para as pessoas que estão de fora, levando-as para dentro, e o mesmo é válido no sentido inverso, conduzindo o conhecimento e formação da comunidade interna para o lado externo, a comunidade. Assim, a autora afirma que a ação extensionista nada mais é do que a troca de conhecimento acadêmico com vivências populares.

Mendonça (2021) defende ainda que ações extensionistas devam ser pautadas na troca de experiências entre os sujeitos envolvidos, que devam ter participação ativa no processo. Para a autora, um projeto de extensão no qual apenas o proponente é a voz ativa, serve apenas para transmitir um conhecimento preestabelecido, não caracterizando extensão, pois os projetos de extensão devem envolver troca de experiência, conhecimento e vivências, algo construtivo.

Pensar a extensão universitária é estabelecer uma ligação entre a universidade e a sociedade, permitindo que o estudante seja agente de seu próprio conhecimento, transformando a realidade que o cerca. A extensão permite que a universidade desenvolva o conhecimento engajado e socialmente responsável que guia a produção do aprendizado com intuito de redução das desigualdades sociais (ABREU, 2020).

No mesmo sentido, Lisbôa Filho (2022) também entende a extensão como um processo educativo revolucionário da sociedade e do ensino superior. Para esse autor, a extensão desempenha um papel fundamental para o crescimento do país, por meio do intercâmbio dos saberes popular e científico, onde as instituições atuam em diversas frentes promovendo o desenvolvimento. Para o autor, a extensão é caracterizada por interação dialógica; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; impacto na formação do estudante; impacto e transformação social.

O conceito de extensão adotado pelo Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras segue a mesma linha de pensamento:

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. (FORPROEX, 2012, p. 28)

De modo contrário, Botomé (1996) expõe que conceitos que definem a extensão como articuladora e indissociável não são adequados, por serem muito abrangentes e, até mesmo, messiânicos. Sob a ótica do autor, esses conceitos fazem com que as universidades confundam sua identidade com a de outras instituições sociais.

Além da institucionalização positivada em leis, o protagonismo profissional de órgãos multilaterais acabam inserindo novos conceitos legitimadores da ação extensionistas, como por exemplo as agendas de sustentabilidade. Nesse sentido, Abreu (2020) defende que a extensão seja permeada de reflexão ética e pelo incentivo à atuação acadêmica e técnica ao enfrentar as demandas sociais pautadas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas.

Em parte, as aparentes ambiguidades presentes na extensão universitária são explicadas por Botomé (1996) como resultado da falta de preparação dos docentes para o fazer extensionista. O autor relata que os professores universitários exercem múltiplas funções além da docência, como pesquisador, gestor e extensionista, porém, em geral apresentam uma preparação desigual para estes múltiplos papéis. Desta maneira, ainda de acordo com o autor, acabam desenvolvendo uma prática com base no que já é ‘aceito’, no que ‘funciona’ e no que dá ‘poder’ e ‘capacidade de influência’, em vez de buscarem completar as lacunas de sua formação. Ou seja, diante da incerteza, as atividades dos docentes acabam apresentando isomorfismo calcadas em fazeres tidos como certos (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

Em vez de procurarem realizar o que é melhor a longo prazo para a instituição universitária, a falta de entendimento correto do fazer extensionista pelos docentes faz com que realizem o que os leva a ‘ganhar’, ‘sentir-se seguro’, ‘obter mais poder’ e ‘ser aceito e reconhecido’ (BOTOMÉ, 1996).

2.2.3 O princípio da indissociabilidade e a extensão universitária

Ramos (2019) acredita que as ações extensionistas devem ter como princípio uma educação emancipatória e libertadora, de modo a quebrar a hegemonia política e cultural da classe dominante, rompendo com o controle social pela ingenuidade. A autora defende a extensão como elemento aglutinador do ensino e conseqüentemente da pesquisa, assim, compreende a indissociabilidade da tríade. Lisbôa Filho (2022) também defende a indissociabilidade, porém a entende como um desafio que precisa ser enfrentado com

parcerias sólidas, dentro e fora da instituição, envolvendo diferentes áreas e formações profissionais.

Mendonça (2021) defende a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, no entanto afirmar haver um vácuo ou hiato legal pela ausência de diretrizes para efetivação da indissociabilidade, falta de políticas públicas efetivas, falta de financiamento, e até mesmo a efetivação das ações de forma adequada. Assim, acredita que há uma limitação nas ações de extensão no tocante à aplicabilidade do princípio da indissociabilidade. A autora acredita que as equipes extensionistas muitas vezes se perdem na compreensão de como agir por meio das ações extensionistas e estratégias praticadas em cada organização. Assim sendo, o papel extensionista da universidade diante da sociedade torna-se um desafio, sendo necessária a capacitação para o bom desenvolvimento da prática de extensão.

Por sua vez, Ramos (2019) percebe uma contradição relacionada ao princípio da indissociabilidade ao fazer uma consideração sobre os marcos da extensão universitária no Brasil. Para a autora, a extensão formalizada no princípio da indissociabilidade ganhou destaque em alguns documentos normativos, mas a discussão na temática passa a abordar a obrigatoriedade curricular, apontando como problemática a curricularização da extensão. A autora pondera que como a extensão deveria ocorrer segundo o princípio supracitado, ela precisaria estar presente em todos os momentos e em todo o currículo. No entanto, a conjuntura aponta para a necessidade de uma obrigação curricular a fim de que a extensão se efetive como prática nas universidades. Ainda na visão da autora, o financiamento da extensão muitas vezes é negligenciado pela administração pública, considerando suas pretensões e possibilidades.

Rodrigues (2019) também considera a indissociabilidade e o equilíbrio entre ensino, pesquisa e extensão como fundamentais para a formação integral dos estudantes. Para este autor, a indissociabilidade e o equilíbrio da tríade permitem o desenvolvimento de habilidades como autonomia, criatividade, proatividade, independência, criticidade e capacidade de fazer análise e resolver problemas.

Por outro lado, a prática material parece ser afastada da indissociabilidade. O padrão acadêmico extensionista brasileiro, de acordo com Cristofolletti e Serafim (2020), é pontual (não processual), assimétrico, fragmentado, não integrado institucionalmente à pesquisa e ao ensino e conceitualmente deficiente, sendo mal entendido pela comunidade acadêmica em relação a suas características e natureza. Os autores consideram a extensão como uma atividade relativamente desvalorizada academicamente.

Botomé (1996) por sua vez apresenta uma visão mais cética em relação à

indissociabilidade. Ele defendeu que o ensino, a pesquisa e a extensão, embora já tivessem recebido a alcunha de ‘tripé’, seriam atividades (instrumentos, meios, condições) por meio das quais a Universidade atingiria seu fim, seu objetivo, que é o de produzir o conhecimento e torná-lo acessível. Para o autor, a extensão surgiu então como uma atividade de compensação ao ensino formal, que parecia afastar os alunos da realidade. Essa atividade, que era de complementação, acabou se tornando de substituição em relação ao compromisso social que o ensino regular parecia não cumprir. A sua conclusão é que em vez de desenvolver, melhorar ou alterar as concepções de ensino, a extensão possibilita mantê-lo como estava.

3 METODOLOGIA

Este capítulo possui como incumbência a exposição dos procedimentos metodológicos adotados no decorrer da pesquisa. A exposição tem como finalidade elucidar o leitor sobre como foi realizado o levantamento e a descrição das ambiguidades nas práticas de extensão entre as áreas do conhecimento na UFSM. Espera-se que a pesquisa forneça subsídios para uma política de extensão mais efetiva e menos cerimonial.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Na classificação proposta por Gil (2008), a primeira divisão nos tipos de pesquisa se dá em razão de sua finalidade. Neste sentido, o autor passa a apresentar que a pesquisa pura busca o progresso da ciência, desenvolver conhecimentos científicos sem o interesse direto nas suas aplicações e consequências práticas. Já a pesquisa aplicada, ainda de acordo com o autor, apesar de apresentar muitos pontos de contato com a pesquisa pura, apresenta como característica principal o interesse na utilização, aplicação e consequências práticas dos conhecimentos. Desta forma, considerando-se a finalidade da pesquisa, o presente estudo se classifica como uma pesquisa aplicada.

Em relação aos objetivos, as pesquisas podem ser classificadas em três diferentes níveis: exploratórias, descritivas e explicativas. As pesquisas exploratórias são aquelas que apresentam como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, de modo a desenvolver problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. As pesquisas descritivas visam a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou ainda, estabelecer relações entre variáveis. As pesquisas explicativas possuem como intuito identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2008).

Os estudos descritivos que buscam aprofundar a descrição de determinada realidade, são denominados estudos de caso. Esse tipo de estudo procura fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada, o que é de grande valor, pois os resultados obtidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas (TRIVIÑOS, 1987).

Este estudo pretende descrever, sob a ótica da nova sociologia institucional, as características de um fenômeno em uma realidade específica e delimitada. Desse modo, em relação aos objetivos, o presente trabalho é classificado como um estudo descritivo, mais

especificamente como um estudo de caso.

Adotando-se uma classificação ampla, existem dois grandes métodos de investigação, o quantitativo e o qualitativo. O método quantitativo caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta quanto no tratamento de informações, por meio de diversas técnicas estatísticas. O método qualitativo difere por não empregar um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema (RICHARDSON et al., 2012).

A análise de conteúdo pode ser definida como uma técnica de pesquisa para fazer inferências de textos válidas e replicáveis para o contexto de seu uso. Como técnica, a análise de conteúdo envolve procedimentos especializados. É uma ferramenta científica que fornece novos *insights*, aumenta a compreensão do pesquisador sobre fenômenos específicos ou fornece informações sobre ações práticas. Os resultados devem ser confiáveis, replicáveis, e válidos. A análise de conteúdo é uma abordagem tanto quantitativa quanto qualitativa (KRIPPENDORFF, 2018).

O presente trabalho adota como estratégia de pesquisa o estudo de caso com base em análises de conteúdo manuais e por meio de ferramentas computacionais específicas com o objetivo de propor uma hipótese sobre a lógica institucional de extensão da UFSM. A abordagem de pesquisa do estudo de caso pode ser definida com um estudo intensivo de uma única unidade ou de um pequeno número de unidades (casos) com o propósito de compreender uma classe mais ampla de unidades similares (GERRING, 2007).

Geralmente, a pesquisa por meio de estudo de caso é empregada para fins exploratórios ou de teste de teoria. De acordo com Jans e Dittrich (2008), os estudos de caso orientados para testes acerca das teorias são muito raros. A pesquisa orientada para teste da teoria pode ser ilustrada, por exemplo, a partir da diferença entre a prática administrativa e a teoria administrativa tendo por objetivo realizar uma conclusão a partir de uma afirmação ou proposição inicial.

A pesquisa do estudo de caso é operacionalizada por meio do teste da teorização da extensão universitária a partir de condições tidas como necessárias (JANS; DITTRICH, 2008), conforme o quadro 5 abaixo:

Quadro 5 – Condições necessárias para o teste de teorização da extensão universitária

Características necessárias à extensão	Interdisciplinaridade e interprofissionalidade
	Comprometimento contextualizado às demandas da sociedade
	Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão
	Interação dialógica

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

De modo mais simples, a proposição a ser testada é que a extensão da UFSM possua quatro características necessárias, isto é, seja interdisciplinar, comprometida com as demandas da sociedade, indissociável do ensino e da pesquisa e com interação dialógica. Em outras palavras, na teorização da extensão, a interdisciplinaridade, o comprometimento com as demandas, a indissociabilidade e a interação dialógica são consideradas condições essenciais para o seu sucesso.

Embora esta dissertação seja um estudo que se apresenta com a abordagem do método qualitativo, ele utilizará de técnicas pertencentes ao método quantitativo.

Qualquer pesquisa científica tem sua estratégia alicerçada em uma rede de pressupostos ontológicos e da natureza humana que definem o ponto de vista que o pesquisador tem do mundo que o rodeia, o interpretando de modo a proporcionar as bases do trabalho científico (RICHARDSON et al., 2012). Neste sentido, este trabalho adota como paradigma o Positivismo Lógico.

3.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

A organização estudada apresenta ao longo de sua existência uma longa atuação em extensão universitária, estando em vigência a sua terceira política de extensão formalizada desde 2019. O objeto da pesquisa é a extensão da UFSM, sobre a qual uma teorização ou mito racionalizado se aplica. Nesse contexto, são analisados 795 projetos com o propósito de aferir sua aderência (ou ambiguidade) com as características tidas como necessárias à extensão. Os dados são extraídos da base de informações dos projetos que possuem conteúdo textual como: título; resumo; objetivos; justificativa. Assim, a base se mostra apropriada para aplicação do método que será empregado e consequente alcance dos objetivos desta pesquisa.

Uma vantagem de utilizar os dados mais recentes em comparação com os mais antigos advém da sua maior completude e acessibilidade, considerados o desenvolvimento e a disseminação das ferramentas de tecnologia da informação na organização.

3.3 FORMA DE COLETA DE DADOS

A institucionalização de qualquer prática é conceituada em dois níveis: implementação (nível material) e internalização (nível simbólico) (KOSTOVA, 1999). Reay e Jones (2016) discorrem nesse mesmo sentido, afirmando que as lógicas institucionais são reveladas por meio da linguagem e das práticas sendo manifestadas por símbolos e na materialidade. Nesse sentido, o estudo de lógicas institucionais são adequados à geração de dados e ao emprego de métodos qualitativos. As autoras utilizam o termo “captura” para se referir ao processo de identificação, descrição e medida de lógicas institucionais.

Apesar de haver muitos estudos em lógicas institucionais, ainda de acordo com Reay e Jones (2016), há pouca discussão sobre como elas podem ser capturadas. Assim, buscando suprir esta lacuna, as autoras identificaram três técnicas diferentes, mas não exclusivas, para capturar lógicas, que denominaram dedução de padrão, comparação de padrão, e indução de padrão.

A dedução de padrão consiste em reunir um grande volume de dados, converter o texto em ocorrências contáveis e, utilizar métodos analíticos para revelar as lógicas institucionais. A comparação de padrão consiste em identificar um ou mais tipos ideais de lógicas na literatura existente e comparar os dados colhidos com o tipo idealizado. A indução de padrão concentra-se em dados brutos, usando o processo ascendente para identificar as lógicas, que podem então ser comparadas com a literatura existente (REAY; JONES, 2016).

De acordo com as autoras, os três modelos não são exclusivos, sendo que as três técnicas podem estar presentes no mesmo estudo. A aplicação pode ocorrer de forma individual, ou em uma variedade de combinações, sendo ainda admitida a aplicação de métodos híbridos, utilização de dados qualitativos e quantitativos e alternância entre a abordagem indutiva e dedutiva. Para a identificação das lógicas, é necessário que o pesquisador se envolva e fique imerso nos dados a partir de uma variedade de fontes qualitativas, sendo que a escolha do modelo de análise deve ser efetuado com base nos objetivos da pesquisa e nas fontes de dados disponíveis (REAY; JONES, 2016).

Verificou-se que a UFSM possui um banco de dados com o registro dos projetos de extensão desenvolvidos, o que constitui uma fonte de dados apropriada para a captura de lógicas institucionais por meio da utilização de técnica caracterizada predominantemente como dedução de padrão, não sendo descartada a aplicabilidade de elementos dos outros métodos apresentados pelas autoras.

A fonte de dados da pesquisa é o banco de dados dos projetos de extensão desenvolvidos na UFSM. Cabe explicar que Flick (2013) defende que na pesquisa social existem três formas principais de coleta de dados: fazendo perguntas às pessoas (pesquisas de levantamento e entrevistas), observando-as ou ainda, estudando documentos. Deste modo, considerando o exposto pelo autor, para atingir os objetivos propostos, a forma de coleta de dados adotada neste estudo é a análise documental.

3.4 FORMA DE ANÁLISE DE DADOS

Para efetuar a análise de dados no banco de dados mantido pela organização com as informações dos projetos, foi utilizada uma adaptação da proposta de Maire e Liarte (2019). Os autores defendem um quadro metodológico que permita identificar, por meio de ferramentas quantitativas, os diferentes temas presentes em um grande *corpus* de dados qualitativos.

Para isso, os autores propõem ainda um processo de três etapas: classificar, representar e rotular, e sugerem sua operacionalização por meio de ferramentas específicas para cada etapa. De acordo com os autores, a análise estatística de dados qualitativos pode ser usada para identificar os temas subjacentes a um *corpus* textual aparentemente desestruturado e vasto, pois nesses casos a análise manual se tornaria exaustiva, ou inviável. A proposta dos autores foi elaborada especialmente para a identificação de lógicas institucionais.

O método desenvolvido por aqueles autores foi adaptado para o estudo do caso. Os próximos tópicos passarão a explicar as três etapas tomadas da abordagem do método adaptado a este trabalho.

3.4.1 Primeira etapa: Distinguir os diferentes temas por meio de métodos de classificação

Nesta etapa, propõe-se a apresentação do *corpus* textual primeiramente por meio de uma nuvem de palavras, ferramenta que permite uma demonstração de todo o corpo textual de maneira visual. Em seguida, realiza-se uma classificação não supervisionada, ou seja, sem supervisão ou temas pré-definidos, em uma lógica inversa derivada da mineração de dados. Para tanto é utilizada uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD) por segmentos de texto, método proposto por Reinert (1983, 1986).

A CHD agrupa as palavras, ou formas textuais de acordo com suas independências,

medidas pelo teste de χ^2 (qui-quadrado), que pode ser apresentada em um gráfico, dando uma visão geral da estrutura do texto. Inicialmente todas as palavras são incluídas em uma só classe, então, é aplicado o teste de χ^2 para particionar a classe em duas classes mais semelhantes possíveis. O procedimento é repetido até que um conjunto mais estável seja criado. As classes finais possuem χ^2 superior a 3 e significância maior que 0,05. Assim, a CHD permite agrupar de maneira semelhante as palavras usadas de maneira próxima e separar as distantes no discurso, permitindo medir a distância entre as palavras e as categorias obtidas. Para que essa medição seja viável é necessária a utilização de outra ferramenta apresentada na segunda etapa (MAIRE; LIARTE, 2019; VASCONCELOS, 2022).

3.4.2 Segunda etapa: Representar graficamente os temas usando a análise fatorial de correspondência

Para efetuar a representação gráfica dos temas encontrados por meio da CHD os autores sugerem a utilização da Análise Fatorial de Correspondência (AFC). A AFC é um método descritivo de análise que representa graficamente uma tabela de contingências. A relação de correlação é medida pelo teste de independência do χ^2 . A técnica objetiva reunir em um número reduzido de dimensões a maioria das informações iniciais, levando em consideração as correspondências entre as variáveis em vez de seus valores absolutos. A análise da representação gráfica da AFC pode ser feita pela interpretação das posições dos dados nos diversos eixos do gráfico, permitindo nomear os eixos de modo a compreender os resultados da AFC, conforme descrito na terceira etapa (MAIRE; LIARTE, 2019).

O mesmo procedimento possibilita elaborar uma AFC a partir dos metadados dos textos analisados, o que permite verificar qual texto está associado a qual classe, o que propicia identificar quais textos compõem as classes.

Tanto para a primeira, quanto para a segunda etapa, os referidos autores propõem a utilização do *Software* livre IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Além de efetuar análise exploratória multidimensional dos dados por meio das ferramentas necessárias nestas duas primeiras etapas, o IRAMUTEQ também efetua a lematização das palavras, ou seja, reduz as diversas palavras flexionadas a seus lemas (palavras básicas não conjugadas nem flexionadas). Como fica evidente no nome do *software*, o IRAMUTEQ é uma interface para utilização da linguagem de programação R. A utilização do IRAMUTEQ é apropriada, por ser um *software open source*, gratuito, por apresentar uma interface facilmente compreensível e simples e, ao

mesmo tempo, ter poder estatístico, permitir ao pesquisador utilizar diferentes recursos de análise e possuir rigor científico (CAMARGO; JUSTO, 2013).

3.4.3 Terceira etapa: triangular as fontes de dados e rotular as categorias obtidas

A primeira e segunda etapa possibilitam a identificação dos diferentes temas contidos no *corpus* de texto, identificando as palavras associadas a cada tema e observar as relações entre os temas. Os temas poderiam ser rotulados intuitivamente, mas para evitar a subjetividade, defende-se uma análise sistemática do tema de cada categoria por meio de análise palavra por palavra de todo o *corpus* textual (MAIRE; LIARTE, 2019).

Nesta etapa houve a alteração do método que vinha sendo adotado. Visto que o *software* IRAMUTEQ elabora a AFC tanto com as palavras quanto com os metadados dos textos, foi possível separar dos textos (no caso, projetos) componentes específicos de cada classe em uma tabela.

Primeiramente, o mito da extensão positivado na política de extensão da UFSM foi confrontado com a materialidade dos projetos a partir da frequência de quatro condições necessárias combinadas em seus corpos textuais. Foi utilizada a planilha eletrônica *Libreoffice Calc* onde os projetos foram associados às respectivas classes lexicográficas apuradas pela AFC. Uma fórmula foi empregada para unir o conteúdo de texto das colunas “título”, “resumo”, “objetivos” e “justificativa” em uma nova coluna. Em seguida, foram dispostas na primeira linha de cada coluna adjacente os radicais das palavras-chave de interesse relacionadas a cada condição necessária, ou seja, “interdisciplinaridade”, “demandas sociais”, “indissociabilidade” e “interação dialógica” e seus sinônimos. Por meio de uma fórmula, foi verificado se a palavra-chave era encontrada no texto, em caso afirmativo a célula correspondente à linha do texto analisado e à coluna da palavra-chave foi preenchida com “1”, caso não fosse encontrada, com “0”.

Na sequência, foram criadas colunas adjacentes para cada um dos quatro critérios necessários e, por meio de fórmulas com operações lógicas condicionais, tendo por base os resultados da etapa descrita no parágrafo supra, foi verificado se ao menos uma das palavras-chave relacionadas a cada área havia sido encontrada no texto, em caso afirmativo, a célula correspondente ao projeto analisado e à coluna correspondente à condição foi preenchida com “1”, em caso negativo com “0”. Por fim efetuou-se o somatório da coluna de cada condição necessária, e das linhas referentes ao atendimento das condições de cada projeto, sendo verificado o quantitativo de projetos que atenderam a todas as quatro condições.

Para a rotulação das lógicas, foram elaboradas novas tabelas de contingências agora com base nos dados obtidos do banco de dados dos projetos agrupados por classe, de modo a auxiliar na interpretação dos dados e na rotulação dessas classes. Os dados resultantes das tabelas de contingência são então cruzados com os dados já apresentados, tanto da CHD quanto da AFC de palavras, de modo a interpretar as lógicas institucionais existentes no fazer extensionista da UFSM.

A elaboração das tabelas de contingência se baseou em uma análise de conteúdo sobre os textos dos projetos de extensão, realizada com base na técnica de codificação descrita por Flick (2009). A codificação, de acordo com esse autor, segue três etapas: aberta, axial e seletiva. Para Flick (2009), a codificação aberta é efetuada por meio da leitura do texto, buscando-se conceitos pelos quais os dados possam ser classificados. Em seguida, tais conceitos são refinados em um maior grau de abstração por meio da codificação axial. Por fim, na codificação seletiva, os conceitos são refinados com um grau ainda maior de abstração.

Em resumo, os dados da AFC e da CHD são utilizados em conjunto com uma análise de conteúdo dos projetos que compõem cada classe, de modo a interpretar as lógicas institucionais existentes.

3.4.4 Descrição da aplicação do método

A execução das três etapas foi efetuada com os dados dos projetos registrados em um sistema baseado na *web* denominado ‘Portal de Projetos’ mantido pela UFSM. O pesquisador solicitou em novembro de 2021 ao Centro de Processamento de Dados da Universidade as informações contidas no seu banco de dados com todos os projetos de extensão registrados na UFSM desde que passou a adotar sistemas de informação para tal (por volta de 1998) em formato de tabela. A tabela recebida apresentava 32 colunas, com os seguintes dados:

Quadro 6 – Colunas presentes na base de dados sobre os projetos de extensão da UFSM

(continua)

Colunas da Base de Dados dos Projetos de Extensão da UFSM			
Número Processo	Título	Início	Término
Data Registro	Classificação	Resumo	Objetivos
Justificativa	Resultados	Situação	Última Avaliação

Quadro 6 – Colunas presentes na base de dados sobre os projetos de extensão da UFSM

(continuação)

Coordenador	Unidades	Classificações Auxiliares	Plano de Gestão
Palavras-Chave	Proteção Conhecimento	Propriedade Intelectual	Proteção Especial
Direito Autoral	Fundação	Supervisores Financeiros	Cidades
Público Alvo	Público Envolvido	Tipo Público	Escolaridade
Estratificação Social	Tipo Domicílio	Valor Recurso Próprio	Valor Rend. Financeiro

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Constatou-se que os dados referentes aos projetos mais antigos estavam incompletos. Considerando que as lógicas institucionais variam de acordo com o tempo, optou-se por considerar apenas os projetos registrados desde a publicação da política de extensão vigente na UFSM, conforme apresentado na delimitação da pesquisa. As variáveis do quadro 6 selecionadas para análise são “título”, “resumo”, “objetivos” e “justificativa” e “classificações auxiliares”, pela adequação do seu conteúdo e pela consistência dos dados cadastrados.

Percebeu-se que a coluna “classificações auxiliares” aglutinava informações relevantes como a classificação com o código da área de conhecimento conforme definido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), área temática de extensão, e caracterização da ação de extensão. Aproveitando esses dados, foram separados os projetos conforme as grandes áreas do conhecimento, conforme o Anexo A. Um *script* em linguagem de programação *Python* foi utilizado para escrever e automatizar a classificação, agrupando os projetos de acordo com suas áreas. O *script* basicamente separou as informações presentes na coluna “Classificações Auxiliares”, comparando o dado da área de conhecimento CNPq cadastrado com as grandes áreas do conhecimento (do CNPq), separando as linhas pertencentes a cada área em uma nova tabela. Posteriormente, foi realizada uma conferência de modo manual para aferir a correção da classificação efetuada por meio do *script* em *Python*. Deste modo, foi garantida a consistência dos dados agrupados por área do conhecimento.

Para a aplicação do método adotado, os textos foram organizados a partir das informações das colunas “título”, “resumo”, “objetivos” e “justificativa”, seguindo as orientações de utilização do manual e do tutorial do *software* IRAMUTEQ, disponíveis na sua página oficial. A preparação dos dados envolve a remoção de caracteres especiais e a separação do texto de cada projeto com um cabeçalho adequado (metadado) a ser interpretado

pelo *software* (CAMARGO; JUSTO, 2021; SALVIATI, 2017). No cabeçalho do *corpus* textual foi inserida a respectiva área do conhecimento a que o texto pertence e um número ordinal. Para esta tarefa foi utilizado o editor de texto *LibreOffice Writer* para remoção de caracteres e a linguagem de programação *Python* para inclusão dos cabeçalhos em cada texto de projeto analisado. O editor de texto utilizado foi escolhido por também ser *open source* e gratuito, além de ser um derivado do *OpenOffice*, o software proposto para utilização no manual do IRAMUTEQ. Os dados foram codificados pelo formato UTF-8. A configuração padrão do *software* utiliza como formas ativas os substantivos, os adjetivos, os verbos, os advérbios, e as palavras não reconhecidas, no entanto, Camargo e Justo (2021) sugerem que os advérbios sejam alterados de forma “ativa” para “suplementar” na análise, de modo a considerar apenas elementos de linguagem plenos como ativos. A mesma opinião é compartilhada por Vasconcelos (2022), que acredita que essas formas ativas são as que mais apresentam informações relevantes na maioria dos estudos.

Para elaborar a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), foram utilizados os seguintes parâmetros: 10 como número de classes terminais; “automático” para frequência mínima de segmentos de texto ou classe e frequência mínima de uma forma analisada; 3.000 foi o número máximo de formas analisadas, e “irlba” o método de SVD.

O tipo de classificação simples sobre ST é uma análise sobre os segmentos de texto delimitados pelo *software*. O método de SVD trata da escolha de algoritmos para segmentação do texto. O número de classes terminais determina o número de classes da primeira parte da classificação, e deve ser aumentado no caso de não haver retenção mínima de 75% dos ST, o que não foi o caso deste estudo. A frequência mínima de segmentos de texto ou classe determina um limiar mínimo de ST abaixo do qual as classes não serão selecionadas. (CAMARGO; JUSTO, 2021; SALVIATI, 2017).

A preparação dos dados resultou em um único *corpus* textual com todos os projetos nomeados de acordo com a área do conhecimento. A pesquisa então procedeu a aplicação das duas etapas iniciais do método descrito anteriormente, ou seja, realizou-se a classificação, por meio das ferramentas de análise lexicográfica clássica, nuvem de palavras, CHD e a representação por meio da AFC.

Na terceira e última etapa, da triangulação e rotulação, primeiramente os projetos foram segregados em cada uma das três classes resultantes da AFC. Foram extraídas outras informações dos projetos e alocadas nas respectivas classes. Essas informações são relevantes para a pesquisa e estavam disponíveis na coluna “classificações auxiliares”, a saber: área temática de extensão, e caracterização da ação de extensão. Com base nessa informação,

foram elaboradas tabelas de contingência desses atributos para cada uma das três classes lexicográficas capturadas na AFC, com a aplicação do teste do χ^2 . O teste do χ^2 mede a discrepância entre uma tabela de contingência observada e uma tabela de contingência esperada, partindo da hipótese de que não há associação entre as variáveis estudadas (FAVERO, 2017).

Uma segunda forma de triangulação foi empregada para dar robustez à rotulação. Essa validação empregou uma análise de conteúdo a partir da leitura de cada um dos projetos aproveitados na análise multifatorial (foram 696), conforme descrita por Flick (2009), buscando-se manualmente os dados textuais que identificassem “o que”, “como” e “para quem” a partir dos campos “título”, “resumo”, “objetivos” e “justificativa”. Na sequência, foram elaboradas novas tabelas de contingência e foram observadas as frequências de cada um daqueles atributos alocados nas classes de palavras levantadas pela AFC. O teste do χ^2 foi aplicado sobre essas novas tabelas de contingência para confirmar a diferença significativa entre os dados de cada classe (lógica institucional) encontrada.

Posteriormente, os dados das tabelas de contingência foram cruzados e analisados em conjunto com os dados resultantes das duas primeiras etapas, o que possibilitou uma interpretação mais refinada das lógicas institucionais predominantes. Por fim, utilizando a AFC com os metadados dos textos (no caso, as áreas do conhecimento), também foi possível determinar em qual lógica institucional cada texto foi classificado, possibilitando assim a interpretação das lógicas predominantes em cada área do conhecimento. Nessa etapa, também foi efetuada a contagem do número de projetos pertencentes a cada classe (lógica), efetuado o teste de χ^2 , que confirmou a diferença existente entre as três classes. Essa última tabela de contingência permitiu interpretar quais lógicas exercem influência no fazer extensionista de cada área do conhecimento.

3.5 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA

O projeto foi registrado no Sistema de Informações Educacionais (SIE) da UFSM, ficando vinculado ao Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH). Os dados utilizados no trabalho são públicos. Não há implicações éticas que demandem a observação de formalidades adicionais.

3.6 LIMITAÇÕES DO MÉTODO

Pode ser apontada como uma limitação do método o fato da pesquisa ser um estudo de caso, pois nesse tipo de pesquisa “os resultados são válidos só para o caso que se estuda” (TRIVIÑOS, 1987, p. 111.). Assim, não é possível generalizar os achados do estudo, pois os achados se aplicam apenas ao caso estudado.

3.7 SÍNTESE DO MÉTODO

Para o alcance dos objetivos propostos no estudo, a coleta de dados faz uso de análise documental, no intuito de entender os aspectos materiais e simbólicos do fenômeno das lógicas institucionais na prática extensionista da UFSM. Após a separação dos dados referentes a cada área do conhecimento, foi efetuada a aplicação do método proposto por Maire e Liarte (2019) com a etapa três adaptadas ao caso, o qual foi esquematizado no quadro abaixo.

Quadro 7 – Resumo do método proposto

Etapa	Técnicas Utilizadas	Software
Classificar	Nuvem de Palavras, Classificação Hierárquica Descendente	IRAMUTEQ
Representar	Análise Fatorial de Correspondência	IRAMUTEQ
Triangular e Rotular	Tabelas de Contingência e Análise de Conteúdo por meio de codificação	Planilhas Eletrônicas

Fonte: Elaborado pelo Autor (2022)

As lógicas institucionais resultantes aninhadas em *clusters* de áreas do conhecimento foram comparadas por meio de suas características, permitindo a verificação de existência (ou não) de ambiguidades na prática extensionista da instituição.

3.8 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A pesquisa iniciou com a verificação da existência dos dados que a subsidiaram, sendo efetuada a solicitação para obtenção dos dados em novembro de 2021. Sendo verificado os dados disponíveis no banco de dados da instituição, passou-se a adequar o projeto e o método

a ser aplicado.

O *corpus* textual foi preparado para análise no software IRAMUTEQ entre abril e julho de 2022. Esta etapa envolveu a leitura de todo o *corpus* textual para adequação ao tutorial e manual do software, conforme já explicado na descrição da aplicação do método.

Na sequência, foram elaboradas as tabelas de contingência com os dados de cada classe encontrada. Para parte das tabelas, foram utilizados dados provenientes da análise de conteúdo por meio da codificação.

A leitura e codificação dos projetos e a análise de conteúdo foram efetuadas nos meses de setembro e outubro de 2022. No mesmo período foram efetuados os testes de χ^2 e a elaboração das tabelas de contingência. Os achados dessa etapa estavam coerentes com a CHD e as AFCs realizadas, de modo que se passou a descrever os achados e concluir a elaboração da presente dissertação no mês de novembro de 2022.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados obtidos pela aplicação do método descrito no capítulo anterior, visando encontrar as lógicas institucionais que regem os projetos de extensão das diversas áreas do conhecimento no âmbito da UFSM. Também são comparadas as tensões entre as lógicas institucionais presentes nas diversas áreas do conhecimento, de modo a atingir os objetivos do estudo.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO

A Universidade Federal de Santa Maria é uma Instituição Federal de Ensino Superior, caracteriza-se como uma Autarquia Especial vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Tem sua sede localizada no município de Santa Maria, que fica no centro geográfico do estado do Rio Grande do Sul, onde ocorre a maior parte das suas atividades acadêmicas e administrativas. Além da sede, possui *Campi* em Cachoeira do Sul, Frederico Westphalen e Palmeira das Missões (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2016).

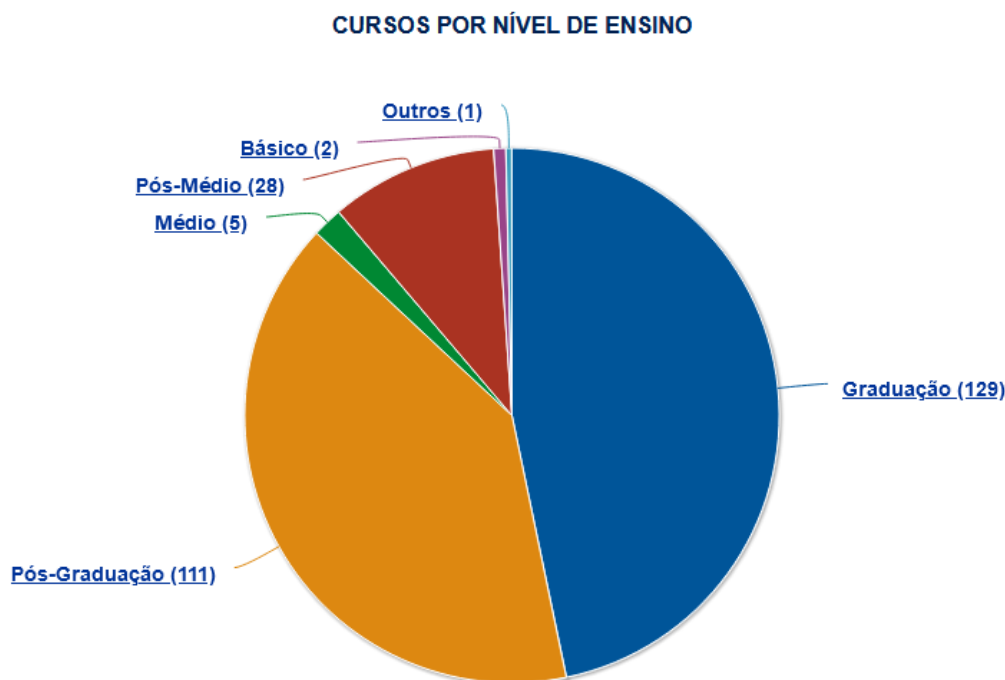
Foi estabelecida pela Lei n. 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960, com o nome “Universidade de Santa Maria (USM)”. O ato oficial da criação foi elaborado em conjunto à criação da Universidade Federal de Goiás, no dia 18 de março de 1961, em cerimônia realizada em praça pública na cidade de Goiânia, ocasião em que o presidente da época, Juscelino Kubitschek discorreu sobre a necessidade de interiorização do ensino superior. Foi federalizada pela Lei 4.759 de 20 de agosto de 1965, passando a ter a atual denominação. A UFSM foi a primeira universidade federal criada fora de uma capital brasileira, fato que constitui um marco importante na interiorização do ensino universitário público no Brasil, e fez com que o Estado do Rio Grande do Sul fosse o primeiro a contar com duas universidades federais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2016).

A UFSM tem as suas atividades reguladas pelo seu Estatuto, aprovado pela Portaria/MEC n. 156, de 12 de março de 2014 e pelo Regimento Geral, aprovado na 722ª Sessão do Conselho Universitário e Resolução n. 06 de 28 de abril de 2011. As suas atividades estão ancoradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2016).

Atualmente possui 24.979 alunos matriculados regularmente na modalidade presencial, e 1.252 na modalidade de ensino à distância. Em seu quadro de pessoal apresenta 2.066 docentes e 2.539 técnico-administrativos em educação. Com relação à sua atuação, a

instituição oferece 276 cursos, conforme os níveis de ensino apresentados no gráfico abaixo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2022).

Gráfico 1 – Cursos da UFSM por nível de Ensino



Fonte: Universidade Federal de Santa Maria (2022)

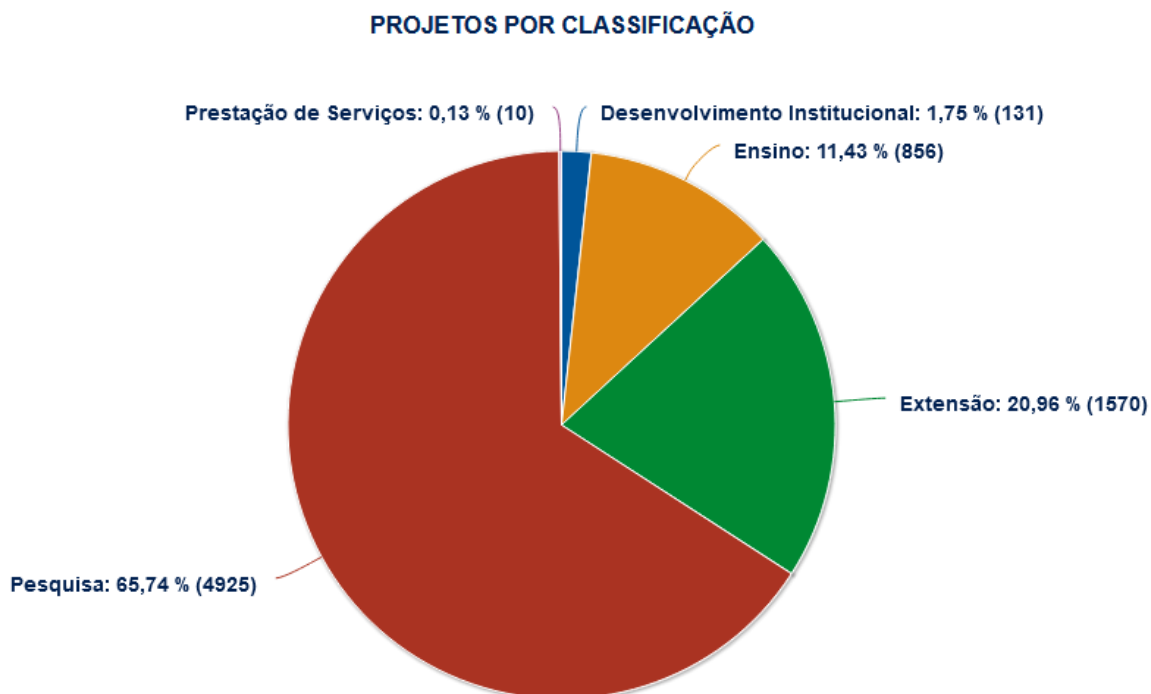
Ainda no que tange à produção acadêmica da instituição, é adotado o Sistema de Registro da Produção Institucional – Módulo Registro, Acompanhamento e Avaliação de Projetos do Sistema de Informações para o Ensino – SIE. Os projetos na instituição são vistos como conjunto de ações processuais com caráter educativo, cultural, social, científico ou tecnológico com objetivo definido, prazo determinado, e com um orçamento definido (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2010).

Dentro deste sistema, os projetos podem ser registrados dentro de uma das seguintes classificações: projeto de ensino; projeto de pesquisa; projeto de extensão; projeto de desenvolvimento institucional, científico ou tecnológico ou prestação de serviço. Depois de ser definida uma classificação principal, os projetos podem ser classificados em vários desdobramentos. O registro, acompanhamento, e a supervisão da avaliação de projetos são atribuídas aos Gabinetes de Projetos (estrutura administrativa no organograma da instituição) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2010).

O quantitativo de projetos ativos da UFSM de acordo com sua classificação é exposto

no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Classificação dos Projetos da UFSM



Fonte: Universidade Federal de Santa Maria (2022)

Conforme pode ser observado no gráfico, a maioria absoluta dos projetos da UFSM são de pesquisa, seguido pelos projetos de extensão, que perfazem 20,62%. Embora esse panorama seja um recorte da situação em 24 de outubro de 2022, é interessante notar que historicamente a proporção é semelhante. Bressan (2019) fez a compilação dos projetos da instituição desde 1997 (limitação inicial do banco de dados) até 22/04/2019, e dos 48.584 projetos registrados até então, aproximadamente 64,19% eram de pesquisa, 22,29% de extensão, 12,34% de ensino, e 1,19% de desenvolvimento institucional. A autora discorre que não se mostrou surpresa com o fato de que a maioria dos projetos fossem caracterizados como de pesquisa, pois o perfil dos docentes da instituição é de pesquisador.

Como a extensão universitária é uma das diretrizes da Universidade, é natural que ela esteja presente nos seus principais regulamentos internos. Um resumo dos artigos do estatuto da UFSM relacionados à extensão universitária é apresentado no quadro 8:

Quadro 8 – Resumo do Conteúdo relacionado à extensão presente no Estatuto da UFSM

ESTATUTO DA UFSM	
Artigos	Resumo do conteúdo relacionado à extensão
4	A UFSM destina-se a promover a extensão (junto ao ensino e pesquisa)
5	A divulgação de criação cultural e pesquisa científica e tecnológica é um objetivo fundamental da UFSM, e a prestação de serviços à comunidade em uma relação de reciprocidade é um objetivo especial. Cursos de extensão fora da sede precisam de prévia autorização do Conselho Nacional de Educação.
57	Integração entre as três funções precípuas, o ensino e a pesquisa devem se projetar na sociedade através da extensão.
63	Objetivos dos cursos de extensão. Os candidatos devem atender requisitos estabelecidos pela instituição.
73	Ações de extensão são o meio pelo qual a UFSM contribui para o desenvolvimento da comunidade
74	Alcance da extensão pode ser limitado, por meio de instituições públicas ou privadas, ações devem ser realizadas por planos específicos
75	Estabelece que as ações de extensão são disciplinadas pelo Regimento Geral da UFSM
98	Descreve como a UFSM deve suplementar a formação curricular dos discentes de modo a promover sua integração no contexto universitário e vida social. Inclui atividades esportivas, de formação cívica, culturais, artísticas, sociais; e ações, cursos e serviços de extensão que possibilitem a melhoria das comunidades e desenvolvimento regional e nacional

Fonte: Elaborado pelo autor com base em (UFSM, 2010a)

O artigo 75 do Estatuto da UFSM deixa claro que é o Regimento Geral que deve disciplinar a extensão universitária. O Regimento Geral também é um dos principais documentos que regula a instituição. Abaixo segue uma síntese dos aspectos atinentes à extensão universitária que constam no Regimento Geral da UFSM:

Quadro 9 – Resumo do Conteúdo relacionado à extensão presente no Regimento Geral da UFSM

(continua)

REGIMENTO GERAL DA UFSM	
Artigos	Resumo do conteúdo relacionado à extensão
18	Descreve as competências da Pró-Reitoria de Extensão (PRE), entre elas supervisionar as ações de extensão, articular (junto com a Câmara de Extensão) a construção e supervisionar a política de extensão; e propor a regulamentação institucional das ações de extensão.
154	Define que o CEPE definirá a política de extensão da instituição
155	Descreve elementos obrigatórios na política de extensão: conceitos e caracterização; previsão de processos para construção de políticas públicas por meio de planos de trabalho de extensão; metodologias voltadas à formação/qualificação de gestores de sistemas sociais; definições a respeito de áreas do conhecimento (tendo como base as aplicadas pelo CNPq), ações de extensão, áreas temáticas e linhas de extensão; um sistema de avaliação das ações de extensão, em consonância com a Política Nacional de Extensão.

Quadro 9 – Resumo do Conteúdo relacionado à extensão presente no Regimento Geral da UFSM

(continuação)

156	Define que para registrar as ações de extensão, é necessário seu enquadramento nas áreas temáticas de extensão e linhas de extensão, definidas pelo Plano Nacional de Extensão Universitária, elaborado pelo FORPROEX
157	Estabelece que a supervisão institucional das ações de extensão será de competência da PRE
158	Determina que a execução das ações de extensão é competência das unidades e subunidades
156	Dispõe que o registro e coordenação de ações de extensão institucionais de caráter inter, multi e transdisciplinares são competência da PRE, tendo a execução em conjunto com as unidades e subunidades
160	Dispõe que as ações de extensão poderão ser creditadas na grade curricular dos acadêmicos
161	Estrutura a atividade de extensão em níveis de planejamento e execução da seguinte forma: I - Reitoria e PRE propõe a política de extensão e encaminha ao CEPE; II – PRE e Câmara de Extensão estabelecem critérios para a distribuição dos recursos do Fundo de Incentivo à Extensão (FIEX); III – unidades e extensionistas executam as ações de extensão e divulgam seus resultados

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Universidade Federal de Santa Maria (2019a)

O Regimento Geral da UFSM (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2019b) ainda define as estruturas administrativas criadas para articular a extensão na organização. Cabe à Pró-Reitoria de Extensão supervisionar as atividades de extensão, e junto à Reitoria, propor a política de extensão, que é definida pela Comissão de Ensino Pesquisa e Extensão, no entanto o Regimento estabelece elementos obrigatórios que deveriam ser incluídos na política de extensão. Às unidades e subunidades da UFSM cabe a execução das ações de extensão, cujo registro e coordenação cabe à PRE, que também propõe a regulamentação institucional das ações de extensão. Outro elemento já previsto no documento é a utilização de critérios para distribuição de recursos do FIEX.

A última versão aprovada da Política de Extensão foi aprovada na resolução UFSM n. 006/2019 em atenção aos dispositivos do Regimento Geral da UFSM. No documento é explicitado que o seu propósito é orientar e integrar as atividades extensionistas desenvolvidas na UFSM, de maneira a colaborar para construir uma universidade de excelência e socialmente referenciada (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2019a). O quadro 10 oferece uma síntese do conteúdo da Política de Extensão da UFSM.

Quadro 10 – Resumo do Conteúdo relacionado à extensão presente no Estatuto da UFSM

(continua)

Artigos	Resumo do conteúdo
1-3	Explica sua finalidade, incluindo: orientar e integrar a atividade dos extensionistas, subsidiar a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional, de Gestão e de Desenvolvimento das Unidades, e os Projetos Pedagógicos dos Cursos
4	Define as diretrizes da extensão: interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; impacto na formação do estudante; impacto e transformação social; comprometimento contextualizado com as demandas da sociedade. A extensão na UFSM deve atender todos esses critérios.
5	Define os objetivos da extensão na UFSM
6	Declara que a extensão deve ser pautada por três eixos integradores (conforme definido na Política Nacional de Extensão): áreas temáticas; território e grupos populacionais. Explica os três eixos.
7	Define que as linhas temáticas devem corresponder às definidas pelo FORPROEX e alinhadas com o Fórum Regional Permanente de Extensão, sendo divulgadas pelo edital do FIEEX
8-10	Define o que é extensão, o objetivo das ações de extensão e delimita sua classificação em programas, projetos, cursos de extensão, eventos de extensão, prestação de serviços.
11	Dispõe sobre os objetivos da PRE, incluindo normatizar ações de extensão e coordenar a implementação, o acompanhamento e a avaliação da política de extensão da UFSM
12-14	Dispõe da finalidade da Câmara de extensão: elaborar, sugerir, aprovar e consolidar instrumentos legais que orientem a aplicação dessa política, a sua qualificação e contínua avaliação. Ainda discorre sobre suas atribuições, sua constituição e forma de se reunir. Nas atribuições estão incluídas analisar, decidir e emitir sugestões sobre assuntos que envolvam ações de extensão, deliberar sobre as ações a serem contempladas em editais, concursos, participações em eventos e outros.
15-16	Estabelece que cada unidade da UFSM deve ter uma Comissão de Extensão, ou equivalente, que tem competência deliberativa sobre registro de ações de extensão e consultiva sobre concessão de recursos, mediante processo de avaliação. Descreve as competências dessas comissões, entre elas: orientar a elaboração das ações de extensão; analisar e aprovar as ações encaminhadas para registro; avaliar o cumprimento dos indicadores previstos nas ações; estimular as ações; difundir e acompanhar a execução dessa política; deliberar sobre a distribuição de recursos e auxiliar na divulgação de editais
17	Dispõe do Fórum Regional Permanente de Extensão, que deve incluir a comunidade externa
18	Veda o registro de ações com práticas discriminatórias, religiosas ou político-partidárias.
19	Dispõe sobre o registro das ações de extensão no sistema de informações da Universidade.
20-23	Dispõe sobre o financiamento das ações de extensão, o FIEEX, pagamento de bolsas, e fomento externo
24	Trata da avaliação da extensão (conforme o FORPROEX), estabelece dimensões e indicadores
25	Dispõe que a PRE, a Câmara e Comissões de extensão devem elaborar instrumentos de avaliação da extensão, a avaliação deve ser anual, deve haver prestação de contas dos recursos distribuídos, e avaliação da ação pelo público atendido pela ação
26-28	Define estratégias de valorização da extensão na UFSM, trata do prêmio destaque extensionista, e premiação nas Jornadas Acadêmicas Integradas

Quadro 10 – Resumo do Conteúdo relacionado à extensão presente no Estatuto da UFSM

(continuação)

29-30	Trata da inserção das ações de extensão nos currículos de graduação, e no ensino em geral
31	Alinha a política com o Plano de Desenvolvimento Institucional (Desafios 2, 3, 4 e 6)
32-34	Dispõe da divulgação da política e da sua aprovação, e dos casos omissos que deverão ser decididos pela PRE ou pela Câmara de Extensão

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Universidade Federal de Santa Maria (2019b)

O quadro 10 evidencia o panorama das normas do fazer extensionista da UFSM, contextualizando o campo simbólico do estudo de caso. Deste modo, o próximo tópico aborda a aplicação do método de captura das lógicas institucionais presentes na atividade extensionista da UFSM.

4.2 PRIMEIRA ETAPA: ESTATÍSTICAS LEXICOGRÁFICAS E NUVEM DE PALAVRAS E CHD

O recorte dos dados analisados referentes aos projetos de extensão da UFSM resultou na análise de textos (*corpus* textuais) conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Dados dos corpus textuais por área do conhecimento

Área do Conhecimento / Ciência	n. de Textos	Total de palavras	n. de palavras encontradas	Média de palavras por texto	Média de palavras por frase
Agrárias	87	82.938	5.048	953,31	34,29
Biológicas	19	15.700	2.106	826,32	33,03
Engenharias	69	46.341	3.405	671,61	35,47
Exatas e da Terra	95	67.762	4.718	713,28	34,43
Humanas	155	134.493	5.949	867,70	36,64
Linguística, Letras e Artes	128	91.717	4.988	716,54	35,32
Multidisciplinar	10	10.914	1.691	1.091,40	33,96
Saúde	98	80.849	4.701	824,99	35,00
Sociais Aplicadas	134	115.425	5.494	861,38	39,07
Total	796	646.139	14.023	812,75	35,87

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Os dados da tabela acima foram processados por meio da análise do *software* IRAMUTEQ, exceto a média de palavras por frase, que foi apurada por meio de um algoritmo simples desenvolvido utilizando-se a linguagem de programação *Python*. Para realizar a contagem de maneira sucinta, foi incluído o *corpus* textual como uma variável de tipo “texto”, sendo segmentada pela pontuação (ponto final, exclamação, interrogação e dois pontos), e contando-se o número de segmentos. Em seguida, cada segmento foi novamente dividido utilizando-se o caractere “espaço”, o que permitiu a contagem das palavras. Posteriormente, dividiu-se o número total de palavras pelo número de frases, resultando na média de palavras por frase. Essa informação foi importante para a inclusão do *corpus* textual no *software* IRAMUTEQ, conforme prescrito na metodologia.

De acordo com Camargo e Justo (2021), o *corpus* é um conjunto de textos construído pelo pesquisador, o qual se deseja analisar. Prosseguem explicando que os textos são unidades que dependem da natureza da pesquisa, no caso, cada texto foi elaborado com os “título”, “resumo”, “objetivos” e “justificativa” presentes nos projetos de extensão registrados na UFSM, conforme descrito no capítulo do método. Ainda para esses autores, os segmentos de texto (ST) são as principais unidades de análise textual do *software* IRAMUTEQ, sendo divididos de acordo com as configurações definidas pelo pesquisador. Para a configuração do tamanho de ST foi utilizada a proposta de Maire e Liarte (2019), empregando-se o número médio de palavras por frase no *corpus* textual.

O *corpus* textual foi inserido no *software* IRAMUTEQ com a codificação UTF-8. O *software* foi configurado para o idioma português a partir do dicionário padrão desenvolvido e mantido pelo Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição (LACCOS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

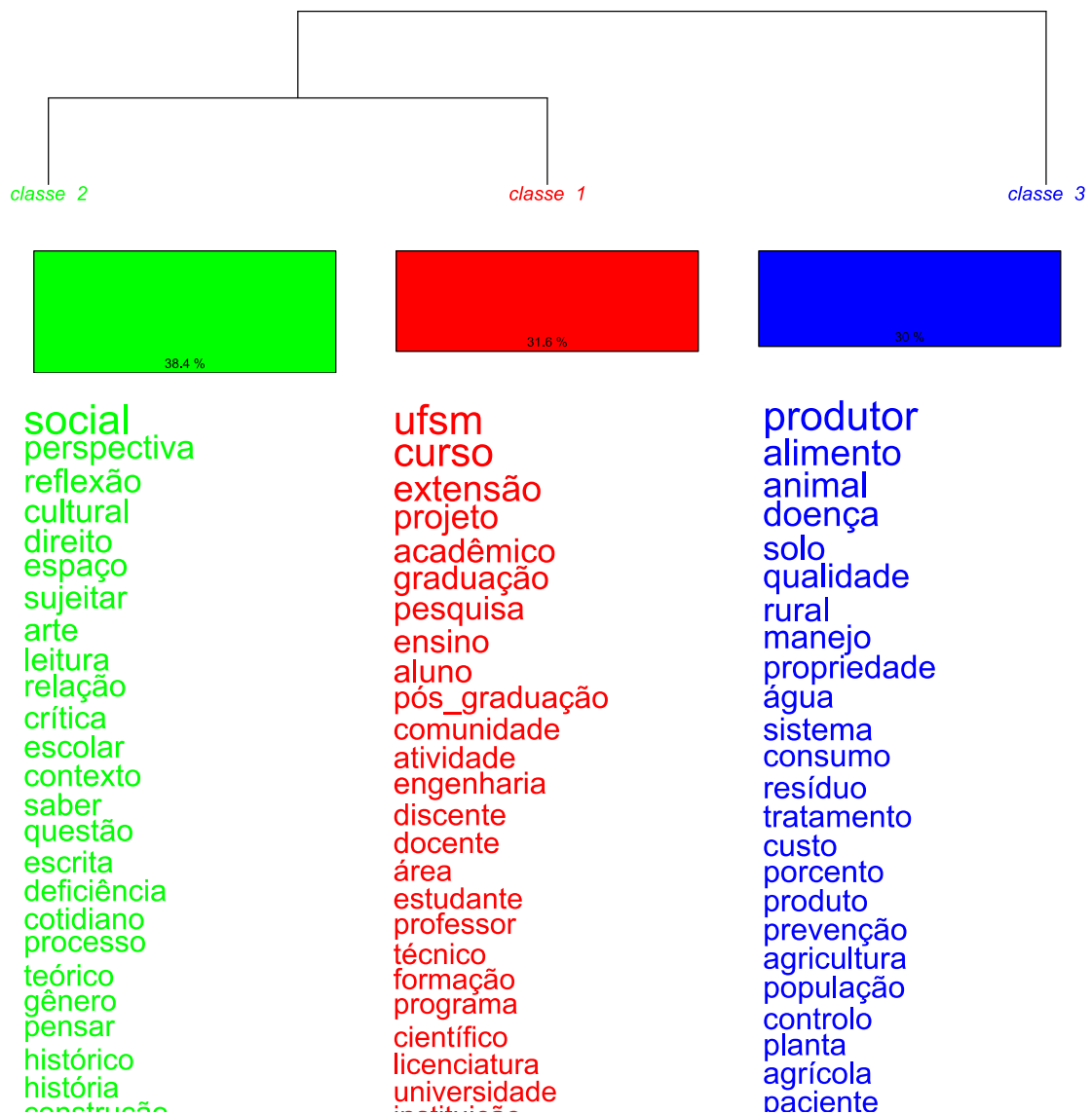
Para o método de construção de ST foi utilizada a opção “ocorrências” e como tamanho de ST utilizou-se a média de 36 palavras por frase, conforme apresentado na Tabela 1. Como definições de limpeza de texto, foi utilizada a configuração de remoção dos caracteres inválidos (embora uma limpeza já tivesse sido efetuado manualmente), de modo a evitar erros no processamento do texto. Também, optou-se pela utilização da opção de texto em letras minúsculas, já que o *software* é *case sensitive*, ou seja, as formas “Palavra” e “palavra” seriam consideradas como diferentes, o que não seria relevante para a análise.

Além disso, foram selecionadas as opções do *software* para substituir apóstrofo e traço por espaço. Não foram selecionadas as opções: “mantenha pontuação” e “sem espaço entre duas formas”. Em seguida, o *software* gerou automaticamente algumas estatísticas do *corpus* textual. O número de segmentos de texto (ST) criados foi de 19.868 e as demais estatísticas

(2073 ocorrências) e “atividade” (2069 ocorrências).

Em seguida, utilizando-se as mesmas formas ativas, efetuou-se a Classificação Hierárquica Descendente (CHD). As definições de *software* utilizadas para a elaboração da CHD foram apresentadas no capítulo do método. A CHD resultou em três classes, apresentadas no dendrograma da Figura 2:

Figura 2 – dendrograma do *corpus* textual



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

A CHD teve 16.187 segmentos classificados, ou seja, um aproveitamento de 81,47% dos segmentos, valor superior a 75%, sendo portanto sua utilização adequada (CAMARGO;

JUSTO, 2021). O número total de lemas ficou em 14.023, e o número de formas ativas ficou em 12.962.

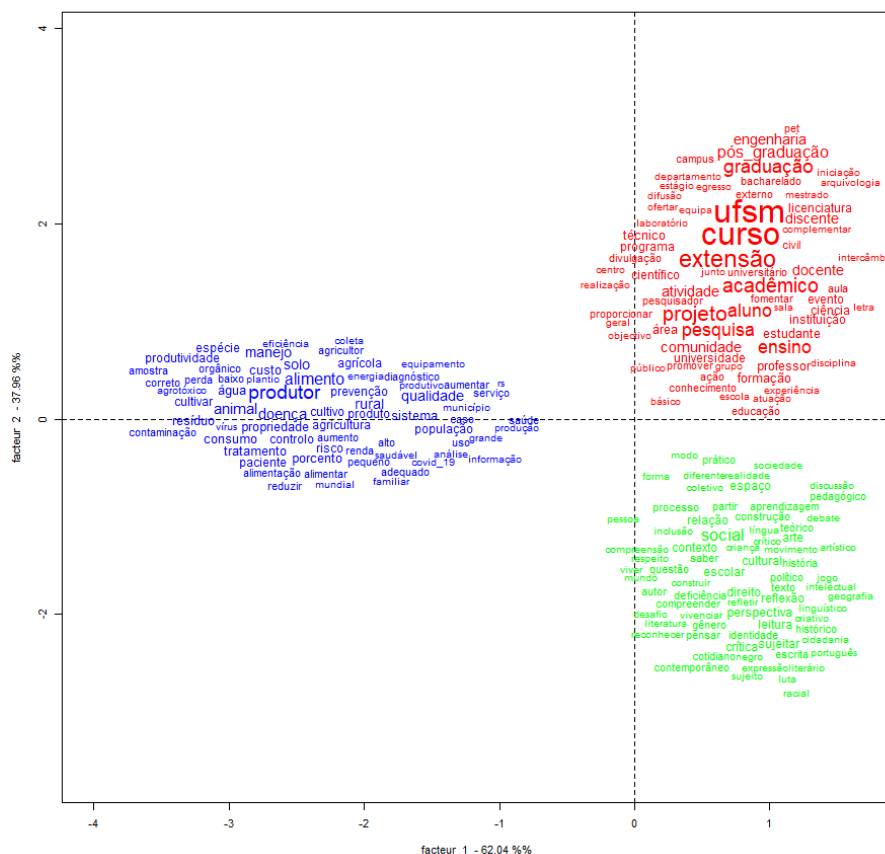
No dendrograma é possível observar que a Classe 2 é a mais representativa do corpus textual (38,4% do *corpus*), seguida pela Classe 1 (31,6%), e pela Classe 3 (30%).

Sendo executada a primeira etapa do método, o próximo tópico abordará a etapa subsequente.

4.3 SEGUNDA ETAPA: ANÁLISE FATORIAL DE CORRESPONDÊNCIA

A segunda etapa do método corresponde a efetuar a Análise Fatorial de Correspondência (AFC). A AFC permite visualizar a CHD de forma gráfica, o que auxilia na interpretação dos resultados. A AFC para as formas ativas foi elaborada com os mesmos padrões definidos para a CHD e configurações padrões do *software*. O resultado é apresentado na Figura 03:

Figura 3 – Análise Fatorial de Correspondência do *corpus* textual



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Na AFC acima, três *clusters* ou classes foram geradas pela CHD de modo distinto, sendo que a classe 3 apresentou um maior distanciamento em relação às outras duas. De acordo com Maire e Liarte (2019), se as classes estivessem mescladas, isso indicaria a presença de lógicas institucionais híbridas, ao passo que a separação entre as classes indica a existência de lógicas institucionais distintas.

A rotulação (interpretação) das lógicas institucionais, é a terceira etapa do método aplicado e será abordada no próximo tópico.

4.4 TERCEIRA ETAPA: TRIANGULAÇÃO COM ANÁLISE DE CONTEÚDO E INTERPRETAÇÃO DAS CLASSES

O método proposto prescreve a interpretação das lógicas institucionais existentes a partir da interpretação da Análise Fatorial de Correspondência (AFC). A sua interpretação é realizada em conjunto à análise da frequência lexicográfica das condições necessárias à racionalização da extensão, bem como, com as tabelas de contingência dos demais dados característicos apanhados por análise de conteúdo.

Na tabela 2 verifica-se que apenas nove projetos mencionaram simultaneamente as quatro condições necessárias à extensão positivada na política da UFSM. Isoladamente, a frequência de cada condição necessária alcança valores mais elevados. Isoladamente, a interdisciplinaridade e indissociabilidade são mencionadas em apenas 16% dos 696 projetos analisados, por exemplo.

Tabela 2 – Atendimento das condições necessárias à racionalização da extensão pelos projetos

Condições Necessárias	Lógica			Total
	Classe 1	Classe 2	Classe 3	
Interdisciplinaridade	35	47	35	117
Demandas sociais	5	29	40	74
Indissociabilidade	23	51	43	117
Interação dialógica	26	16	14	56
Todas as quatro condições	1	3	5	9

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Esses resultados demonstram o distanciamento dos projetos em relação ao modelo idealizado de extensão pela UFSM. Se interdisciplinaridade, demanda social, indissociabilidade da pesquisa e do ensino e interação dialógica (bem como, seus sinônimos)

são condições necessárias em conjunto à extensão, a sua frequência é de apenas 1,2% dos projetos analisados. Em outras palavras, o mito racionalizado da extensão não é declarado nos projetos. Assim sendo, se a lógica dos projetos não é uníssona em torno do mito racionalizado, passa-se a caracterizar as três classes geradas pela CHD e AFC.

O primeiro passo para a realização da codificação é segregare os projetos de extensão da UFSM conforme a classe que foram aninhados na análise do IRAMUTEQ. Embora o número de projetos analisados tenha sido de 795, é importante destacar que, por se tratar de uma técnica de análise multifatorial, é comum que nem todas as variáveis sejam aproveitadas na formação de *clusters*.

A classe 1 compreendeu 249 projetos. A classe 2 ficou composta por 250 projetos. Por fim a Classe 3 agrupou 209 projetos, sendo 708 o total de projetos de todas as classes. Cabe destacar que a AFC é elaborada de acordo com a semelhança dos segmentos de textos de cada projeto a partir do teste do χ^2 . Por consequência, um mesmo projeto pode estar presente em mais de uma classe. Assim sendo, entre as classes 1 e 2, seis projetos se repetem; entre as classes 1 e 3, cinco projetos; entre as classes 2 e 3, um projeto é repetido. Deste modo, o total de projetos únicos que compõem as classes é de 696, ou seja, o total de projetos aproveitados na análise do IRAMUTEQ.

Uma vez determinados os *clusters* de classes de extensão foi elaborada uma tabela de contingência com as áreas temáticas declaradas pelos extensionistas, discriminando o número de projetos por classe de extensão:

Tabela 3 – Áreas temáticas declaradas pelos extensionistas

Área Temática	Classe 1			Classe 2			Classe 3			Σ Linha
	n.	% Lin	% Col	n.	% Lin	% Col	n.	% Lin	% Col	
Educação	117	47,37%	46,99%	109	44,13%	43,60%	21	8,50%	10,05%	247
Tecnologia e Produção	51	43,22%	20,48%	5	4,24%	2,00%	62	52,54%	29,67%	118
Cultura e Arte	29	33,72%	11,65%	57	66,28%	22,80%	0	0,00%	0,00%	86
Saúde	14	14,89%	5,62%	17	18,09%	6,80%	63	67,02%	30,14%	94
Meio Ambiente	13	22,03%	5,22%	7	11,86%	2,80%	39	66,10%	18,66%	59
Trabalho	11	39,29%	4,42%	7	25,00%	2,80%	10	35,71%	4,78%	28
Comunicação	10	45,45%	4,02%	4	18,18%	1,60%	8	36,36%	3,83%	22
Direitos Humanos e Justiça	3	5,77%	1,20%	44	84,62%	17,60%	5	9,62%	2,39%	52
Desenvolvimento Regional*	1	50,00%	0,40%	0	0,00%	0,00%	1	50,00%	0,48%	2
Σ Coluna	249			250			209			708

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

A classe 1 e a classe 2 apresentam mais de 40% de área temática definida pelos extensionistas como educação. Na classe 1, 79% dos projetos foram cadastrados como possuindo área temática educação, tecnologia e produção ou cultura e arte. Na classe 2, 84% dos projetos possuem como área temática educação, cultura e arte ou direitos humanos e justiça. Na classe 3, 78% dos projetos apresentam como área temática saúde, tecnologia e produção ou meio ambiente.

Os dados da tabela demonstram o desdobramento das áreas de extensão, reforçando a diferença existente entre as três classes. O teste de χ^2 aplicado aos dados da tabela de contingência acima apresentou *p-value* inferior a 0,05. Deste modo, rejeita-se a hipótese nula indicando que há diferenças de variáveis entre, pelo menos, um par de classes de extensão universitária. Para assinalar tais diferenças entre classes, utilizou-se a análise das frequências das variáveis (linhas) e classes (colunas). O critério para associação entre linhas e colunas é a materialidade dos valores combinados das duas frequências. Nesse sentido, a classe 1 agrupou principalmente as áreas temáticas da educação; tecnologia e produção e cultura e arte. A classe 2 agrupou também educação; cultura e artes e, de modo discriminante, direitos humanos e justiça. Por sua vez, a classe 3 reuniu as áreas de saúde; tecnologia e produção e meio ambiente. É importante observar que apenas as oito primeiras áreas temáticas da tabela estão em vigências atualmente, sendo a nona e última um resquício da política de extensão anterior da UFSM.

Os dados referentes às caracterizações das ações de extensão definidas pelos extensionistas também foram compilados. Os resultados podem ser observados na tabela abaixo:

Tabela 4 – Caracterização das ações declaradas pelos extensionistas

Caracterização das Ações	Classe 1			Classe 2			Classe 3			Σ Linha
	n.	% Lin	% Col	n.	% Lin	% Col	n.	% Lin	% Col	
Projeto de Extensão	130	34,95%	52,21%	121	32,53%	48,40%	121	32,53%	57,89%	372
Evento de Extensão	50	40,98%	20,08%	59	48,36%	23,60%	13	10,66%	6,22%	122
Curso de Extensão	28	42,42%	11,24%	32	48,48%	12,80%	6	9,09%	2,87%	66
Prestação de Serviços	23	36,51%	9,24%	0	0,00%	0,00%	40	63,49%	19,14%	63
Programa de Extensão	18	21,18%	7,23%	38	44,71%	15,20%	29	34,12%	13,88%	85
Σ Coluna	249			250			209			708

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

O teste de χ^2 aplicado à tabela de contingência das caracterizações das ações por classes de extensão universitária apresentou *p-value* igual a 0,000 significando que há diferença nas caracterizações entre pelo menos duas classes. É digno de destaque que as três classes possuem número semelhante de ações classificadas como projeto de extensão, ou seja, aproximadamente 1/3 das ações em cada classe, perfazendo mais de 52% do total. Na classe 1 e na classe 2, 72% das ações são classificadas como projetos, eventos e cursos de extensão. Na classe 3, 77% das ações utilizam as classificações de projeto de extensão ou prestação de serviço. Outro fato marcante é que a classe 2 não tem ações de prestação de serviços.

Seguindo a proposta de Flick (2009), a codificação seguiu três etapas, conforme descrito no capítulo do método. Após a codificação, foram encontrados os conceitos passíveis de extração mais importantes para a análise que são revelados a partir das respostas às perguntas “o quê?”, “como?” e “para quem?”.

A resposta para a primeira pergunta, “o quê?” resultou na temática da ação, que após o refinamento da codificação axial e seletiva, resultou em 14 categorias: administração, economia, contábeis e afins (abrange cooperativismo, empreendedorismo, finanças, comércio exterior e desenvolvimento regional); artes e cultura (abrange música, dança, história, patrimônio, arqueologia e arquivologia); assuntos acadêmicos (aqueles de interesse apenas interno); ciências fundamentais (química, física, biologia, geografia); ciências rurais (abrange agronomia e veterinária); comunicação; direito de minorias (abrange direito em geral, porém a maioria das ocorrências se referia ao direito de minorias); engenharia e arquitetura (engenharia neste caso se refere à engenharia civil, as outras engenharias são abrangidas na categoria tecnologia); educação e ensino (inclui ocorrência de projetos de ensino de disciplinas específicas como matemática e filosofia); letras e literatura (inclui o ensino de outros idiomas); meio ambiente; outros (esta categoria é composta por ocorrências em que não há clareza no tema ou de difícil classificação); saúde (abrange nutrição, qualidade de vida, atividade física, sexualidade e psicologia); tecnologia (abrange tecnologia da informação, eletroeletrônica e mecânica). O resultado da codificação foi disposto em uma tabela de contingência.

Na tabela 5 abaixo, o teste de χ^2 apresentou *p-value* inferior a 0,05, o que indica que há diferença significativa entre as classes. É possível observar que a Classe 1 foi a que mais agrupou categorias temáticas.

Tabela 5 – Codificação dos projetos de cada classe com base no tema dos projetos de extensão

	Classe 1			Classe 2			Classe 3			Σ Linha
	Ocor.	% Lin.	% Col.	Ocor.	% Lin.	% Col.	Ocor.	% Lin.	% Col.	
educação e ensino	38	44,71%	15,26%	47	55,29%	18,80%	0	0,00%	0,00%	85
tecnologia (TI, eletroeletrônica, mecânica)	36	62,07%	14,46%	3	5,17%	1,20%	19	32,76%	9,09%	58
artes e cultura	34	40,00%	13,65%	50	58,82%	20,00%	1	1,18%	0,48%	85
engenharia e arquitetura	24	66,67%	9,64%	4	11,11%	1,60%	8	22,22%	3,83%	36
saúde	20	17,70%	8,03%	28	24,78%	11,20%	65	57,52%	31,10%	113
administração, economia, contábeis e afins	18	45,00%	7,23%	9	22,50%	3,60%	13	32,50%	6,22%	40
assuntos acadêmicos	18	66,67%	7,23%	8	29,63%	3,20%	1	3,70%	0,48%	27
ciências fundamentais										
(química, física, biologia, geografia)	14	35,90%	5,62%	9	23,08%	3,60%	16	41,03%	7,66%	39
ciências rurais	11	13,92%	4,42%	1	1,27%	0,40%	67	84,81%	32,06%	79
meio ambiente	11	36,67%	4,42%	5	16,67%	2,00%	14	46,67%	6,70%	30
letras e literatura	10	27,78%	4,02%	26	72,22%	10,40%	0	0,00%	0,00%	36
outros	10	90,91%	4,02%	1	9,09%	0,40%	0	0,00%	0,00%	11
comunicação	3	30,00%	1,20%	4	40,00%	1,60%	3	30,00%	1,44%	10
direito de minorias	2	3,39%	0,80%	55	93,22%	22,00%	2	3,39%	0,96%	59
Σ Coluna	249			250			209			708

Fonte: Elaborado pelo Autor (2022)

Nas três classes, 60% dos projetos se concentram em três classificações: saúde; educação e ensino; artes e cultura. Na classe 1, 53% dos projetos são classificados como educação e ensino, tecnologia, artes e cultura ou engenharia e arquitetura. Na classe 2, 53% dos projetos são classificados como direitos de minorias, artes e cultura, educação e ensino ou letras e literatura. Na classe 3, 63% dos projetos foram classificados como ciências rurais ou saúde.

A resposta para a segunda pergunta, “como?” é derivada do tipo de ação de extensão. A codificação encontrou 13 tipos de ação extensionistas divididos nas três classes: apresentação artística, mostra de artes, cinema ou fotografia (inclui apresentações musicais, de teatro e de dança); assistencialismo (como a organização de doações); atividade física (inclui o desenvolvimento de esportes, dança, atletismo); curso ou ação de formação; desenvolvimento de produto ou técnica; desenvolvimento de site; diversas ações (essa

categoria abrange ocorrências que propunham múltiplas ações no mesmo projeto); espaço para visitação; evento, palestras, atividades (abrange *workshops*, seminários, feiras, e interações diretas com o público); livro / revista (inclui tanto a criação de revistas científicas quanto a publicação, escrita ou lançamento de livros); material de divulgação impresso, redes sociais ou meios de comunicação (inclui criação de cartazes, *posts* para redes sociais, criação de *podcasts* e programas de rádio); outros (essa categoria inclui ocorrências sem clareza em relação à ação e de difícil classificação); prestação de serviço (inclui análises de laboratório e de diagnóstico, serviços de assessoria, atendimento psicológico, elaboração de projetos de reforma e revitalização e atendimento jurídico). O resultado da codificação foi disposto em uma tabela de contingência:

Tabela 6 – Codificação dos projetos de cada classe com base no tipo de ação extensionista

	Classe 1			Classe 2			Classe 3			Σ Linha
	Ocor.	% Lin.	% Col.	Ocor.	% Lin.	% Col.	Ocor.	% Lin.	% Col.	
evento, palestras, atividades	72	33,18%	28,92%	99	45,62%	39,60%	46	21,20%	22,01%	217
curso ou ação de formação	59	44,36%	23,69%	42	31,58%	16,80%	32	24,06%	15,31%	133
outros	39	41,94%	15,66%	33	35,48%	13,20%	21	22,58%	10,05%	93
prestação de serviço	33	34,38%	13,25%	11	11,46%	4,40%	52	54,17%	24,88%	96
desenv. produto ou técnica	12	24,49%	4,82%	14	28,57%	5,60%	23	46,94%	11,00%	49
material de divulgação impresso, redes sociais ou meios de comunicação	12	32,43%	4,82%	12	32,43%	4,80%	13	35,14%	6,22%	37
atividade física	9	40,91%	3,61%	7	31,82%	2,80%	6	27,27%	2,87%	22
diversas ações	4	21,05%	1,61%	6	31,58%	2,40%	9	47,37%	4,31%	19
desenvolvimento de site	3	37,50%	1,20%	2	25,00%	0,80%	3	37,50%	1,44%	8
apresentação artística, mostra de artes, cinema ou fotografia	2	13,33%	0,80%	13	86,67%	5,20%	0	0,00%	0,00%	15
livro / revista	2	22,22%	0,80%	6	66,67%	2,40%	1	11,11%	0,48%	9
assistencialismo	1	20,00%	0,40%	2	40,00%	0,80%	2	40,00%	0,96%	5
espaço para visitação	1	20,00%	0,40%	3	60,00%	1,20%	1	20,00%	0,48%	5
Σ Coluna	249			250			209			708

Fonte: Elaborado pelo Autor (2022)

É interessante notar que mais de 80% dos projetos analisados estão em cinco classificações de tipos de ações extensionistas. Em outras palavras, as ações de extensão mais

adotadas são os eventos, palestras, cursos ou ações de formação, prestações de serviços, desenvolvimento de produtos ou técnicas ou ainda, ações genericamente classificadas como “outros”.

O teste de χ^2 aplicado à tabela 6 de contingência apresentou resultado inferior a 0,05, o que indica que existe diferença nos tipos de ações de extensão entre pelo menos duas classes. A classe 1 tem mais de 80% de seus projetos com ações de eventos, palestras, atividades, cursos, prestação de serviços ou na classificação genérica “outros”. A classe 2 tem aproximadamente 70% dos seus projetos de extensão em ações como eventos, palestras, cursos ou na classificação genérica “outros”. Por sua vez, na classe 3 mais de 70% dos projetos são desenvolvidos por meio de eventos, palestras, cursos, prestação de serviços ou desenvolvimento de produto ou técnica.

A resposta para a terceira pergunta, “para quem?” resultou no público-alvo das ações extensionistas. A codificação identificou nove conceitos para o público-alvo das ações extensionistas: empresas; escolar (alunos e professores do ensino fundamental e médio); geral (projetos que defendiam ser abertos a todo público ou beneficiando a sociedade em geral); governo e órgãos; interno e de outras universidades; minorias e vulneráveis (inclui portadores de deficiência, doentes, mulheres vítimas de violência, indígenas, apenados, comunidades carentes, gestantes e idosos); outros (abrange ocorrências de difícil classificação ou sem clareza); produtores rurais; profissionais / específico (geralmente abrangendo profissionais de determinada área e alunos em formação da área). O resultado da codificação foi disposto em uma tabela de contingência, conforme apresentado abaixo:

Tabela 7 – Codificação dos projetos de cada classe com base no público-alvo dos projetos de extensão.

(continua)

	Classe 1			Classe 2			Classe 3			Σ Linha
	Ocor.	% Lin.	% Col.	Ocor.	% Lin.	% Col.	Ocor.	% Lin.	% Col.	
geral	65	36,31%	26,10%	66	36,87%	26,40%	48	26,82%	22,97%	179
escolar	57	45,97%	22,89%	52	41,94%	20,80%	15	12,10%	7,18%	124
interno e de outras	42	49,41%	16,87%	36	42,35%	14,40%	7	8,24%	3,35%	85
universidades profissionais / específico	28	35,90%	11,24%	33	42,31%	13,20%	17	21,79%	8,13%	78
empresas	21	36,84%	8,43%	6	10,53%	2,40%	30	52,63%	14,35%	57
minorias e vulneráveis	13	17,81%	5,22%	41	56,16%	16,40%	19	26,03%	9,09%	73

Tabela 7 – Codificação dos projetos de cada classe com base no público-alvo dos projetos de extensão.

										(continuação)
minorias e vulneráveis	13	17,81%	5,22%	41	56,16%	16,40%	19	26,03%	9,09%	73
outros	13	41,94%	5,22%	14	45,16%	5,60%	4	12,90%	1,91%	31
governo (e órgãos)	7	25,93%	2,81%	2	7,41%	0,80%	18	66,67%	8,61%	27
produtores rurais	3	5,56%	1,20%	0	0,00%	0,00%	51	94,44%	24,40%	54
Σ Coluna	249			250			209			708

Fonte: Elaborado pelo Autor (2022)

As três classes utilizam uma classificação geral de público-alvo, que remonta a 25% dos projetos de extensão. No entanto, a aplicação do teste de χ^2 na tabela 7 resultou em um *p-value* inferior a 0,05, demonstrando diferença significativa no público-alvo entre pelo menos duas classes de extensão. Na classe 1, 77% dos projetos miram os públicos escolar, interno e de outras universidades, profissionais e específicos ou geral. Na classe 2, 91% do público-alvo é composto pela comunidade escolar, interno e de outras universidades, profissionais e específicos, minorias e vulneráveis, além do geral. Na Classe 3, 61% do público-alvo advém de empresas, produtores rurais ou geral.

Os dados das Tabelas 5, 6 e 7 revelam uma classe 3 mais diferenciada em contraste às classes 1 e 2, que apresentam certa proximidade de atributos. Esse fato já fora antecipado pela AFC.

Tanto as ações de extensão da classe 1 quanto da classe 2 apresentam uma convergência ao modelo europeu de extensão, com ênfase nos cursos, formação, e palestras, ou seja, estendendo o conhecimento da universidade para a comunidade. Contudo, a classe 2 demonstra uma aproximação maior com o modelo do movimento de Córdoba, pois reúne ações voltadas ao público de minorias e de vulneráveis, tendo como tema distintivo os direitos de minorias e divulgação de artes e cultura para a população. Por outro lado, a classe 3 se diferencia das duas anteriores se aproximando do modelo da escola norte-americana de extensão, dando ênfase na prestação de serviços e tendo como público-alvo produtores rurais e empresas, ou seja, atores de produção econômica (CRISTOFOLETTI; SERAFIM, 2020; PAULA, 2013; SOUSA, 1995).

Os resultados também vão no mesmo sentido do que foi exposto por Cristofolletti e Serafim (2020), ou seja, o padrão acadêmico extensionista brasileiro é pontual, assimétrico, fragmentado e não integrado institucionalmente à pesquisa e ao ensino, bem como,

conceitualmente deficiente e mal compreendido pela comunidade acadêmica em relação às suas características e natureza.

Neste sentido, a existência de muitos projetos categorizados como “outros” em tipo de ação (38,91%), em público-alvo (12,73%) e em relação ao tema (4,42%), converge com o exposto por Botomé (1996), que critica a falta de clareza conceitual e da responsabilidade específica da extensão. Para o autor, os conceitos com sentido muito amplo ou genérico são inadequados por confundir a identidade da universidade. Tanto Botomé (1996) quanto Mendonça (2021) apontam a falta de preparação dos docentes para o fazer extensionista como causador de ambiguidades. Nesse cenário, é possível que os docentes procedam de modo isomórfico em relação às atividades de seus pares, em especial aqueles que atuam na mesma área do conhecimento (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Mendonça (2021) defende a capacitação dos extensionistas para o bom desenvolvimento da prática de extensão.

Os padrões que permeiam a organização demonstraram a existência de três lógicas institucionais atuantes no fazer extensionista da UFSM. O entendimento dessas lógicas ajuda na compreensão de como esses padrões permeiam a organização, transformando suas práticas, culturas e estruturas (SCOTT, 2008).

As diferentes práticas existentes são resultados do processo contínuo de desenvolvimento de diferentes lógicas institucionais que se misturam com o tempo, confundido-se com a história e o contexto da organização (THORNTON, 2015). No contexto universitário, onde se encontra diferentes formas de ver o mundo, diferentes lentes teóricas e fazeres profissionais, foram encontradas lógicas distintas nos fazeres extensionistas. Os achados se harmonizam com o posicionamento de Cunha, Montrone e Costa (2020), de que a extensão universitária nasceu em polissemias e polifonias que permanecem nos dias atuais.

Ainda neste raciocínio, as lógicas institucionais, capturadas no fazer extensionista da UFSM, por meio da análise de conteúdo dos projetos, mostram que o arquétipo organizacional (GREENWOOD; HININGS; WHETTEN, 2014) é condizente com o conceito muito abrangente de extensão adotado pela UFSM. O fazer extensionista pode ser mais preciso se o conceito extensionista também o for, estabelecendo critérios para a definição de objetivos coletivos e da forma como estes objetivos possam ser alcançados.

No mesmo sentido, Rodrigues (2019) criticou a falta de clareza das legislações e normas que tratam da extensão, bem como da concepção de extensão e a falta de discussão sobre o assunto nas universidades. O autor defende que a clareza em relação à concepção adotada é muito importante para o desenvolvimento das atividades extensionistas e sua contribuição para o processo formativo. Mendonça (2021) também critica o hiato legal da

ausência de diretrizes para efetivação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A partir da análise de conteúdo percebe-se que os projetos são elaborados de acordo com variadas vertentes extensionistas, como as propostas por Silva e Speller (2002 *apud* TORRES, 2003) e por Zouein (2001). Porém, em geral os projetos analisados divergem do pensamento Freiriano defendido por Mendonça (2021), ou seja, de que as ações devam se pautar na troca de experiências entre os sujeitos envolvidos. Pelo contrário, as ações convergiram para uma demonstração ativa dos proponentes na transmissão de conhecimentos preestabelecidos, o que, no entendimento daquela autora, descaracteriza a extensão. Como exemplo pode ser citados os projetos que possuem como público-alvo escolar nas classes 1 e 2. O objetivo desses projetos em geral é buscar mais a formação do aluno da própria universidade do que a busca em atender alguma necessidade da comunidade em si. Este achado é consistente com os resultados do estudo de Lima (2015), onde a maioria dos projetos de extensão tem origem interna na universidade, sem a participação da sociedade em sua criação.

No trabalho de Lima (2015), também é apontada a criação de projetos de extensão sob coerção, resultando em projetos criados dentro de linhas de pesquisa dos docentes, muitas vezes ensinando o que aprenderam em sua carreira universitária. No mesmo sentido, na análise de conteúdo, alguns projetos aparentam buscar o interesse pessoal do extensionista como, por exemplo, a ocorrência de projetos para prestação de serviços similares direcionados para as mesmas entidades assistencialistas não governamentais. As pequenas alterações do texto dos projetos da amostra (basicamente mudando o objeto), lembra o que Botomé (1996) expôs como a busca do extensionista ao que o leva a ‘ganhar’, ‘sentir-se seguro’, ‘obter mais poder’ e ‘ser aceito e reconhecido’.

Lima (2015) também apontou dificuldade na articulação dos projetos de extensão com ensino e pesquisa. Na análise de conteúdo verificou-se este problema. Os projetos às vezes eram mais articulados com o ensino, em outras com a pesquisa, e alguns desarticulados do ensino e da pesquisa. Esses projetos parecem confirmar as afirmações de Botomé (1996) de que a atividade de extensão parece a de produzir pequenos benefícios marginais e de Mendonça (2021) de que ações de caráter voluntário e intermitente são caracterizadas como extensão. Condenando o assistencialismo, a autora afirma que tais ações contribuem para que se perca a essência extensionista.

O tipo de ação da maioria dos projetos era relacionado a cursos ou ação de formação e eventos, palestras, atividades, onde se percebe que em sua maioria o intuito era a transmissão do conhecimento da universidade para o público-alvo. Este fato está de acordo com a

definição da LDB para a extensão, ou seja, transmissão do conhecimento desenvolvido pela universidade para a comunidade, sem considerar a construção de um novo conhecimento como resultado de troca de saberes (RODRIGUES, 2019).

Embora entenda-se como adequado o conceito de Batista (2019), de que a extensão é o movimento de dentro da universidade em direção ao público externo de modo a interagir com ele, para o enriquecimento de ambos, os resultados mostraram que os fazeres nem sempre refletem essa concepção.

Entretanto, as múltiplas lógicas identificadas refletem o entendimento de Batista (2019), de que muitos modelos de sociedade e universidade refletem em múltiplos modelos extensionistas. Todavia, o posicionamento da autora de que a extensão esteja aliada à educação popular como um paradigma transformador e revolucionário não reflete a realidade no caso estudado.

Os resultados demonstram ser, pelo menos em parte, utópica a visão de Abreu (2020) e de Ramos (2019). Para a primeira, a extensão é o lado mais humano da universidade, diretamente voltado para a intervenção social e para a transformação da realidade existente de desigualdade social, buscando aproximar a academia da comunidade de modo a produzir conhecimento voltado para a realidade social. Para a segunda, as ações extensionistas devem ter como princípio uma educação emancipatória e libertadora, de modo a quebrar a hegemonia política e cultural da classe dominante, rompendo com o controle social pela ingenuidade, sendo elemento aglutinador do ensino e da pesquisa.

Abreu (2020) acredita que a extensão não seja apenas um estender conhecimento, tampouco assistencialismo ou prestação de serviço. Porém, boa parte dos projetos extensionistas analisados demonstraram exatamente este intento, conforme os dados compilados.

Finalmente, a codificação dos projetos foi condizente com as palavras encontradas na CHD e na AFC e tornou possível a interpretação das lógicas existentes no fazer extensionista da UFSM. O quadro abaixo serve para facilitar a interpretação das lógicas institucionais presentes. São apresentadas três nuvens de palavras, uma para cada classe por meio do *software* IRAMUTEQ. Essas nuvens foram posicionadas ao lado dos aspectos relevantes da análise de conteúdo de cada classe com a consequente interpretação para a lógica institucional dominante.

Quadro 11 – Interpretação das Lógicas

Classe	Nuvem de Palavras	O que	Como	Para quem	Interpretação (Rótulo)
Classe 1		Educação e ensino; tecnologia; artes e cultura; engenharia e arquitetura; assuntos acadêmicos; administração, economia, contábeis e afins.	Cursos ou ação de formação; outros; prestação de serviço	Geral; escolar; interno e de outras universidades e profissionais /específico	Lógica extensionista formadora
Classe 2		Direitos de minorias; artes e cultura; educação e ensino; letras e literatura	Eventos, palestras, atividades e outros	Geral; escolar; minorias e vulneráveis; interno e de outras universidades e profissionais /específico	Lógica extensionista empoderadora
Classe 3		Ciências rurais; saúde; ciências fundamentais	Prestação de serviço e desenvolvimento de produto ou técnica	Produtores rurais; empresas	Lógica extensionista contratante

Fonte: Elaborado pelo Autor (2022)

O desenvolvimento no quadro 11 conduziu à rotulação das lógicas, conforme a proposta de Maire e Liarte (2019), levando-se em consideração principalmente as palavras que compõem as classes. Deste modo, a classe 1 foi interpretada como “lógica extensionista formadora”, a classe 2 foi interpretada como “lógica extensionista empoderadora”, e a classe 3 como “lógica extensionista contratante”.

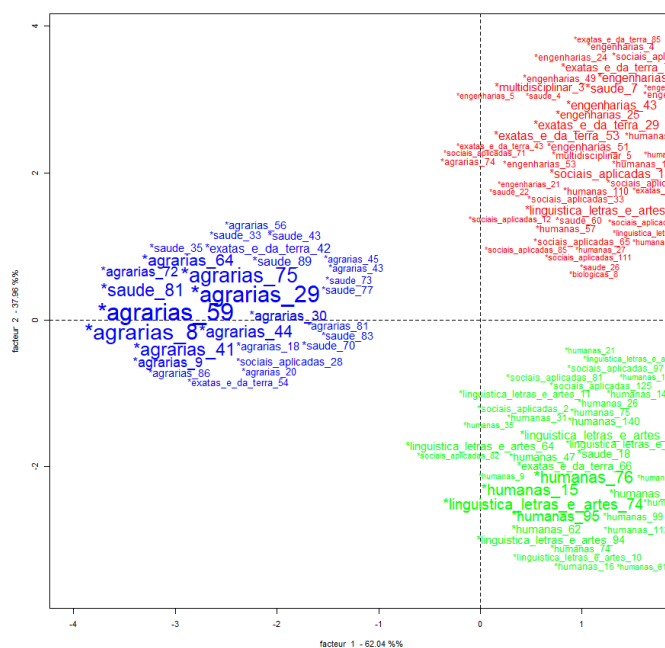
Tendo sido apresentadas as lógicas institucionais capturadas dos projetos de extensão da UFSM, no próximo tópico será efetuada a comparação entre as diferentes lógicas e relação com as diferentes áreas do conhecimento.

4.5 COMPARAÇÃO DAS LÓGICAS INSTITUCIONAIS ENTRE AS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO

Os metadados utilizados para a geração da AFC no *software* IRAMUTEQ permitem verificar quais projetos estão mais relacionados com cada classe. O *software* também permite verificar a qual classe (ou lógica institucional) cada projeto está mais relacionado.

A inspeção visual da AFC gerada pelo IRAMUTEQ com os metadados dos projetos permite identificar a lógica institucional predominante dos projetos por áreas do conhecimento conforme a figura 4 abaixo:

Figura 4 – Análise Fatorial de Correspondência dos metadados do *corpux* textual



Fonte: Elaborado pelo Autor (2022)

Na AFC acima é possível vislumbrar quais projetos são guiados por quais lógicas institucionais. Os dados ficam mais claros ao extrair as informações dos arquivos do IRAMUTEQ. O mesmo arquivo gerado pelo *software* que apresenta as palavras que compõem cada classe (*profiles.csv*), também apresenta quais projetos compõem cada classe. As informações foram codificadas na tabela de contingência abaixo.

Tabela 8 – Verificação dos projetos de cada área, relevantes em cada classe

Área do Conhecimento	Lógica formadora			Lógica empoderadora			Lógica contratante			Σ Linha
	n.	% Lin.	% Col.	n.	% Lin.	% Col.	n.	% Lin.	% Col.	
Humanas	47	31,97%	18,88%	94	63,95%	37,60%	6	4,08%	2,87%	147
Sociais Aplicadas	45	41,28%	18,07%	42	38,53%	16,80%	22	20,18%	10,53%	109
Linguística, Letras, Artes	42	37,50%	16,87%	69	61,61%	27,60%	1	0,89%	0,48%	112
Exatas e da Terra	40	47,06%	16,06%	18	21,18%	7,20%	27	31,76%	12,92%	85
Engenharias	36	55,38%	14,46%	3	4,62%	1,20%	26	40,00%	12,44%	65
Saúde	16	19,28%	6,43%	21	25,30%	8,40%	46	55,42%	22,01%	83
Agrárias	15	17,65%	6,02%	1	1,18%	0,40%	69	81,18%	33,01%	85
Biológicas	5	31,25%	2,01%	0	0,00%	0,00%	11	68,75%	5,26%	16
Multidisciplinar	3	50,00%	1,20%	2	33,33%	0,80%	1	16,67%	0,48%	6
Σ Coluna	249			250			209			708

Fonte: Elaborado pelo Autor (2022)

Na tabela 8 acima, o *p-value* do teste de χ^2 é inferior a 0,05 indicando diferença significativa de áreas entre pelo menos duas lógicas de extensão. Também é observável que os projetos de extensão das ciências agrárias apresentam uma forte influência pela lógica contratante, e uma pequena influência da lógica formadora. Os projetos relacionados às engenharias conectam-se fortemente tanto à lógica formadora, quanto à lógica contratante. A lógica predominante nos projetos das ciências exatas e da terra é a formadora, mas há também uma influência menor das outras duas lógicas. Os projetos de humanas apresentam conexão predominante com a lógica empoderadora, e uma ligação menor com a lógica formadora. Os projetos de linguística, letras e artes apresentam forte relação com as lógicas empoderadora e formadora. Os projetos relacionados à ciência da saúde apresentam forte relação com a lógica contratante e numa escala menor proximidade com as outras duas lógicas. Já os projetos das ciências sociais aplicadas aproximaram-se mais das lógicas formadora e empoderadora e menos da lógica contratante. O pequeno volume de projetos de extensão das ciências biológicas e multidisciplinares foi insuficiente para determinar a sua lógica dominante.

A atuação de múltiplas lógicas institucionais simultaneamente é condizente com a

proposta de ‘constelações de lógicas institucionais’ (GOODRICK; REAY, 2011), mas os resultados podem ser melhor entendidos pela proposta dos ‘nós institucionais’ (NICOLINI et al., 2016), pois através da análise da AFC é possível identificar não apenas as lógicas institucionais atuantes, como quais projetos de quais áreas do conhecimento compõe qual classe. O resultado da AFC demonstrou uma clara distinção e segregação indicando a existência de três lógicas distintas. Embora todas as áreas do conhecimento tenham se aproximado em maior ou menor grau de cada uma das três lógicas institucionais, elas se arranjaram realmente como um nó em conformidade com a metateoria dos nós institucionais.

O fazer extensionista de cada área do conhecimento declarado na amostra de projetos da UFSM apresenta lógicas coerentes com as diferentes escolas extensionistas, consistentemente distintas entre si, mantendo suas características e não sendo mescladas, hibridizadas ou eliminadas ao longo do período analisado. Essa separação indica que, em primeiro lugar, a prática material apresenta variações não suficientemente capturadas na representação simbólica monolítica da extensão na UFSM. Em segundo lugar, as variações internas são coerentes com as três escolas já consolidadas de extensão (europeia, norte-americana e latino-americana) e não houve inovação no fazer extensionista, ou seja, pela sua hibridização.

5 CONCLUSÃO

Este estudo de caso se propôs a descrever a racionalização da extensão universitária no contexto brasileiro e da UFSM, bem como, as vertentes históricas, a construção do mito, seus conceitos e caracterizações. A revisão de literatura e análise documental revelaram que o mito da extensão universitária na UFSM é uma construção que advoga uma atuação do tipo processual, que conta com estrutura e função própria e que deveria ligar-se, de modo indissociável, ao ensino e à pesquisa.

Tal construção deriva de modo isomórfico da compreensão da extensão como atividade compulsória recepcionada na lei de diretrizes e bases da educação no Brasil e com a condição necessária, estabelecida pelo fórum de pró-reitores, de que ela seja um processo indissociável do ensino e da pesquisa, interdisciplinar e que promova a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade, compromissada com as demandas da sociedade. A idealização da extensão apresenta inegável influência do pensamento de Paulo Freire.

Essa teorização do mito da extensão se deu, portanto, por meio da simplificação de categorias abstratas e da elaboração de cadeias de causa e efeito, de modo coerente com a teoria institucional. Contudo, do ponto de vista material, a inspeção de 696 projetos de extensão na UFSM revelou uma quantidade pífia que manifesta em seu texto as condições necessárias positivadas no mito racionalizado. Menos de dois por cento dos projetos contemplam as condições de interdisciplinaridade, demanda social, indissociabilidade da pesquisa e do ensino e, interação dialógica, bem como seus sinônimos. Deste modo, a universidade adota cerimonialmente o modelo de extensão racionalizado na Constituição Federal e em leis infraconstitucionais e o estudo de caso demonstrou a ambiguidade entre os seus símbolos e práticas, ou seja, o seu objetivo principal.

Entretanto, esse resultado seria muito pequeno em função dos dados coletados e, se o mito da extensão apresenta caráter cerimonial, isso não inviabiliza a dominância de outras lógicas do fazer extensionista na UFSM. O próprio conceito de isomorfismo evoluiu para a sua relativização dentro da teoria institucional. Somente é possível conhecer as instituições por meio de lógicas institucionais observáveis, gramáticas de práticas materiais significativas e produtivas com formas persistentes e efeitos visíveis. As lógicas que guiam as práticas de extensão da UFSM identificadas nesta pesquisa possibilitam o melhor entendimento do fazer extensionista da organização, e conseqüentemente o melhor alinhamento deste fazer com os objetivos da universidade. Nesse sentido, o estudo revelou a existência de três lógicas

institucionais distintas entre si: uma lógica extensionista formadora, que se coaduna com a escola extensionista europeia; uma lógica extensionista empoderadora que é harmoniosa com o pensamento extensionista do movimento de Córdoba e uma lógica extensionista contratante, que converge à escola de extensão norte-americana.

Esses esquemas interpretativos da extensão ao longo das áreas do conhecimento na UFSM foram capturados a partir de um *corpus* textual gerado dos dados dos projetos de extensão resultando em análise lexicográfica e de nuvem de palavras. A CHD e AFC aplicadas aos metadados desse *corpus* textual resultaram em uma tabela de contingência com a quantificação de projetos por áreas que compõem cada classe. O teste do χ^2 confirmou diferença significativa entre as lógicas. Esse desfecho revelou a existência “nós” institucionais, ou seja, arranjos diferentes entre as lógicas institucionais ao longo de sete áreas do conhecimento. Todavia, em duas áreas, não foi possível se observar o arranjo, visto que apresentaram projetos insuficientes para se obter uma dedução.

As lógicas e os arranjos entre elas descritos no presente estudo correspondem ao recorte do período dos projetos analisados. Os arranjos podem se alterar com o passar do tempo e, considerando a coerção da curricularização de extensão por meio da imposição de 10% da carga horária a ela relacionados, é possível que outras lógicas possam ser introduzidas, ou até mesmo deixar de exercer influência dentro do contexto analisado. Assim, as lógicas revelaram padrões comuns a diferentes áreas do conhecimento e mostraram-se adequadas na observação dos diferentes arranjos do fazer extensionista. Esses arranjos formam “constelações”, ou seja, combinações de lógicas institucionais que orientam os comportamentos em qualquer período ou ainda, de acordo com a metateoria do “nós” institucionais, a coexistência de diferentes lógicas no nível de campo, em um estado provisoriamente durável. Como foi visto, a multiplicidade institucional pode perdurar por um longo período sem que as lógicas se tornem hibridizadas, mescladas ou mesmo, eliminadas como de fato ocorre na UFSM. Portanto, cada lógica extensionista, na verdade, é um “nó” institucional, que arranja comportamentos tornando-os visivelmente diferentes e reconhecíveis entre si, ainda que inseridos em um mesmo campo.

A leitura e análise de conteúdo dos projetos de extensão com codificação aberta, axial e seletiva respondeu às perguntas: “como”, “o que” e “para quem” se faz extensão na UFSM. O cruzamento dessas respostas com as classes dos projetos resultou em três tabelas de contingência. Aplicou-se o teste do χ^2 nas tabelas de contingência e a existência de diferenças entre as classes foi confirmada. A triangulação, por meio da confrontação das diferenças entre as classes observadas tanto na análise de conteúdo quanto pelo resultado da CHD e da AFC,

reforçou a interpretação e facilitou a rotulação das três lógicas institucionais que exercem influência no fazer extensionista da UFSM.

Uma primeira implicação deste estudo é de que o mito racionalizado da extensão não captura os padrões diferenciais do fazer extensionista. A pesquisa demonstrou que a extensão não é uníssona e que existem padrões que aglutinam diferentes áreas do conhecimento, mas não todas as áreas em torno de um só. Esses padrões são coerentes com as três escolas extensionistas que estão bem sedimentadas na UFSM e que possivelmente vão continuar existindo. Em outras palavras, o mito racionalizado não pode ser pensado sobre um bloco monolítico de práticas. Assim sendo, a universidade deveria reconsiderar sua política de extensão a partir desses padrões que englobam as diferentes áreas do conhecimento.

Outra implicação se dá em relação à mudança institucional, a forma como a UFSM está pensando sua trajetória em direção ao modelo “freiriano” por ela idealizado. O fato desta mudança se apresentar ínfima constitui uma autocrítica da própria estrutura racionalizada que engloba tanto os normativos relacionados à extensão, quanto a estrutura organizacional composta por pró-reitoria, câmara de extensão e conselhos de extensão. O resultado modesto da mudança idealizada aponta para a falta ou insuficiência de trabalho institucional, se é que ele seja possível.

É preciso ponderar algumas limitações deste estudo. Em primeiro lugar, a pesquisa foi desenvolvida a partir de dados escritos de projetos, que não são exatamente práticas objetivas de extensão, mas declarações das intenções das práticas que já demonstraram divergência em relação ao modelo idealizado. A própria objetivação das práticas está sujeita à realização *in loco*. O estudo dos projetos não identificou de modo amplo as condições necessárias impostas pelo modelo idealizado, mas a realidade objetiva que não foi capturada nos dados devido a sua dimensão e às restrições de tempo, poderia muito bem contemplá-las. Por fim, a UFSM permite classificações genéricas de projetos que na prática dificultam a sua rotulação e associação com modelos. Por exemplo, a caracterização de uma ação de um projeto como “projeto” é um indicador dessa limitação.

Futuras pesquisas poderão verificar se o padrão de lógicas extensionistas capturadas neste estudo se replica em outras universidades. Outra possibilidade de investigação seria capturar as lógicas presentes nos projetos de pesquisa e compará-las com as encontradas nos projetos de extensão. Um amplo leque de estudos em lógicas institucionais é possível utilizando-se o método adotado nesta dissertação, já que ele possibilita a captura de lógicas em múltiplos campos, desde que a fonte de dados seja adequada a sua aplicação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Caroline Figueiredo Belo. **Avaliação da Extensão Universitária: Reflexões sobre o fazer extensionista na Universidade de Brasília**. 2020. Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38851>. Acesso em: 15 nov. 2021.
- ALMANDOZ, Juan; LEE, Matthew; MARQUIS, Christopher. Different Shades of Green: Environment Uncertainty and the Strategies of Hybrid Organizations. *In: Research in the Sociology of Organizations*. [s.l: s.n.]. v. 50p. 31–67. DOI: 10.1108/S0733-558X20170000050002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315846495_Different_Shades_of_Green_Environment_Uncertainty_and_the_Strategies_of_Hybrid_Organizationshttps://www.researchgate.net/publication/315846495_Different_Shades_of_Green_Environment_Uncertainty_and_the_Str. Acesso em: 13 dez. 2021.
- AZEVEDO, Ricardo Rocha De. **Resistências ao planejamento de resultados e a lógica orçamentária dominante em municípios**. 2016. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96133/tde-02032017-111312/en.php>. Acesso em: 15 nov. 2021.
- BATISTA, Zenilde Nunes. **Políticas para a Extensão Universitária e sua implementação na UFG: 2006 a 2016**. 2019. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11935>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante: O equívoco da extensão universitária**. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1996.
- BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasil, p. 1–139, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 22 set. 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. RESOLUÇÃO N° 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n° 13.005/2013Brasil, 2018. p. 7–10. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 25 dez. 2021.
- BRESSAN, Vanessa Giacomelli. **Proposição de um método de seleção para projetos de extensão na Universidade Federal de Santa Maria**. 2019. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/21360>. Acesso em: 3 jan. 2022.
- CALAZANS, Dinara Leslye Macedo e Silva; SOUZA, Washington José De; PEQUENO, Nila Patrícia Freire; ARAÚJO, Fábio Resende; LIMA JÚNIOR, Valdi De. Integrando a

extensão universitária ao ensino e à pesquisa em Administração: sistematização de experiência junto a indígenas à luz dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

Administração: Ensino e Pesquisa, Rio de Janeiro - RJ, v. 20, n. 3, p. 563–608, 2019. DOI: 10.13058/raep.2019.v20n3.1505. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/1505>. Acesso em: 3 jan. 2022.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do Software IRaMuTeQ**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição - UFSC, , 2021.

CAMARGO, Brígido V.; JUSTO, Ana M. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 513–518, 2013. DOI: 10.9788/tp2013.2-16.

CHUN, Hyunsik; SAUDER, Michael. The logic of quantification: institutionalizing numerical thinking. **Theory and Society**, [S. l.], 2021. DOI: 10.1007/s11186-021-09453-1. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11186-021-09453-1>. Acesso em: 3 jan. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

Tabelas de Áreas de Conhecimento/Avaliação. 2021. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio-1/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: 27 dez. 2021.

CRISTOFOLETTI, Evandro Coggo; SERAFIM, Milena Pavan. Dimensões Metodológicas e Analíticas da Extensão Universitária. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. 1–20, 2020. DOI: 10.1590/2175-623690670. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/90670>. Acesso em: 20 dez. 2021.

CUNHA, Ana Luiza Salgado; MONTRONE, Aida Victoria Garcia; COSTA, Glauber Barros Alves. (Des)encontros da extensão universitária com a educação popular na Universidade Federal de São Carlos (Encounters and mismatches of university extension with popular education at the Federal University of São Carlos). **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. 3951126, 2020. DOI: 10.14244/198271993951. Disponível em:

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3951>. Acesso em: 20 dez. 2021.

DIMAGGIO, Paul J.; POWELL, Walter W. The Iron Cage Revisited : Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields Author (s): Paul J . DiMaggio and Walter W . Powell Published by : American Sociological Association Stable URL : <http://www.jstor.org/stable/2095101>. **American Sociological Review**, [S. l.], v. 48, n. 2, p. 147–160, 1983. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2095101>.

DIMAGGIO, Paul Joseph; POWELL, Walter W. A gaiola de ferro revisitada: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 45, n. 2, p. 74–89, 2005. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/37123>. Acesso em: 20 dez. 2021.

- DOBIJA, Dorota; GÓRSKA, Anna Maria; GROSSI, Giuseppe; STRZELCZYK, Wojciech. Rational and symbolic uses of performance measurement: Experiences from Polish universities. **Accounting, Auditing & Accountability Journal**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 750–781, 2019.
- DURAND, Rodolphe Rudy; THORNTON, Patricia H. Categorizing institutional logics, institutionalizing categories: A review of two literatures. **Academy of Management Annals**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 631–658, 2018. DOI: 10.5465/annals.2016.0089. Disponível em: <https://journals.aom.org/doi/10.5465/annals.2016.0089>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- ELLSTRÖN, Per-Erik. Quatro faces das organizações educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 449–461, 2011.
- FAGUNDES, José. **Universidade e Compromisso Social: Extensão, Limites e Perspectivas**. 1985. Universidade Estadual de Campinas, [S. l.], 1985.
- FAVERO, Luiz P. **Manual de Análise de Dados - Estatística e Modelagem Multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®**. [s.l.] : Grupo Gen, 2017. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595155602/>. Acesso em: 17 nov. 2022.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FLICK, Uwe. **Flick - Introdução à Metodologia da Pesquisa.pdf**. , 2013.
- FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**, [S. l.], p. 68, 2012. Disponível em: <http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Política-Nacional-de-Extensão-Universitária-e-book.pdf>.
- FRIEDLAND, Roger. The endless fields of Pierre Bourdieu. **Organization**, [S. l.], v. 16, n. 6, p. 887–917, 2009. DOI: 10.1177/1350508409341115. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1350508409341115>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- FRIEDLAND, Roger. The value of institutional logics. In: KRUECKEN, G.; MAZZA, C.; MEYER, P.; WALGENBACH, P. (org.). **New Themes in Institutional Analysis: Topics and Issues from European Research**. [s.l.] : Edward Elgar Publishing, 2017. p. 12–50. DOI: 10.4337/9781784716875.00006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313339865_The_Value_of_Institutional_Logics. Acesso em: 15 dez. 2021.
- FRIEDLAND, Roger; ALFORD, Robert R. Bringing Society Back In: Symbols, Practices and Institutional Contradictions In The New Institutionalism in Organizational Analysis. In: POWELL, Walter W.; DIMAGGIO, Paul J. (org.). **In The New Institutionalism in Organizational Analysis**. Chicago: University of Chicago Press, 1991. p. 232–263. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/238198697_Bringing_Society_Back_In_Symbols_Practices_and_Institutional_Contradictions. Acesso em: 15 dez. 2021.

- FRIEDLAND, Roger; ARJALIÈS, Diane-Laure. X-Institutional Logics: Out or In? **SSRN Electronic Journal**, [S. l.], n. June, p. 1–28, 2019. DOI: 10.2139/ssrn.3403131. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3403131. Acesso em: 15 dez. 2021.
- GERRING, John. **Case Study Research – Principles and Practices**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. Sao Paulo: Atlas, 2008. v. 10
- GOODRICK, Elizabeth; REAY, Trish. Constellations of institutional logics: Changes in the professional work of pharmacists. **Work and Occupations**, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 372–416, 2011. DOI: 10.1177/0730888411406824. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0730888411406824>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- GREENWOOD, Royston; HININGS, C. R.; WHETTEN, Dave. Rethinking institutions and organizations. **Journal of Management Studies**, [S. l.], v. 51, n. 7, p. 1206–1220, 2014. DOI: 10.1111/joms.12070. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/joms.12070>. Acesso em: 16 dez. 2021.
- GREENWOOD, Royston; OLIVER, Christine; LAWRENCE, Thomas; MEYER, Renate. **The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism**. [s.l.: s.n.]. DOI: 10.4135/9781526415066.
- GROSSI, Giuseppe; DOBIJA, Dorota; STRZELCZYK, Wojciech. The Impact of Competing Institutional Pressures and Logics on the Use of Performance Measurement in Hybrid Universities. **Public Performance and Management Review**, [S. l.], v. 43, n. 4, p. 818–844, 2020. DOI: 10.1080/15309576.2019.1684328. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15309576.2019.1684328>. Acesso em: 16 dez. 2021.
- HAVEMAN, Heather A.; GUALTIERI, Gillian. Institutional Logics. **Oxford Research Encyclopedia of Business and Management**, [S. l.], n. January, p. 1–29, 2017. DOI: 10.1093/acrefore/9780190224851.013.137.
- JANS, Raf; DITTRICH, Koen. A Review of case studies in business research. In: DUL, Jan; HAK, Tony (org.). **Case Study Methodology in Business Research**. [s.l.] : Elsevier, 2008. p. 19–29.
- JENSEN, Tina Blegind; KJÆRGAARD, Annemette; SVEJVIG, Per. Using institutional theory with sensemaking theory: a case study of information system implementation in healthcare. **Journal of Information Technology**, [S. l.], v. 24, p. 343–353, 2009.
- KOSTOVA, Tatiana. Transfer of Strategic Transnational Practices : Organizational Perspective. **Academy of Management Review**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 308–324, 1999.
- KRIPPENDORFF, Klaus. **Content analysis: An introduction to its methodology**. [s.l.] : Sage publications, 2018.

LIMA, Luciano Feliciano De. Contribuições dos Projetos de Extensão na Ação Profissional dos Professores Universitários. **Pesquisa em Foco**, Sao Luis, v. 20, n. 2, p. 47–65, 2015. Disponível em: <file:///home/jonas/Downloads/1012-Texto do artigo-2810-1-10-20151230.pdf>.

LISBÔA FILHO, Flavi Ferreira. **Extensão Universitária: gestão, comunicação e desenvolvimento regional**. [s.l.: s.n.].

MAIRE, Sarah; LIARTE, Sébastien. Classifier, représenter et labelliser : Cadre et outils méthodologiques associés pour une émergence automatique de thématiques sur données textuelles. **Finance Contrôle Stratégie**, [S. l.], n. NS-6, 2019. DOI: 10.4000/fcs.3423. Disponível em: <http://journals.openedition.org/fcs/3423>. Acesso em: 6 abr. 2022.

MENDONÇA, Gisela de Barros Alves. **Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: sentidos, práticas e dialogicidade**. 2021. Universidade Nove de Julho, São Paulo - SP, 2021. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2469>. Acesso em: 14 dez. 2021.

MEYER, John W.; ROWAN, Brian. Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. **American Journal of Sociology**, [S. l.], v. 83, n. 2, p. 340–363, 1977. DOI: 10.1086/226550. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/2778293?seq=1#metadata_info_tab_contents. Acesso em: 15 nov. 2021.

NICOLINI, Davide; DELMESTRI, Giuseppe; GOODRICK, Elizabeth; REAY, Trish; LINDBERG, Kajsa; ADOLFSSON, Petra. Look What’s Back! Institutional Complexity, Reversibility and the Knotting of Logics. **British Journal of Management**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 228–248, 2016. DOI: 10.1111/1467-8551.12156. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/287214838_Look_What_%27s_Back_Institutional_Complexity_Reversibility_and_the_Knotting_of_Logics. Acesso em: 17 dez. 2021.

PAULA, João Antônio. A extensão universitária: história, conceito e propostas The university extension: history, concept and proposals João Antônio de Paula. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 05–23, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930/15904>. Acesso em: 27 abr. 2021.

PENHA, Emanuel Dheison dos Santos; ALEXANDRE, Mariana de Melo; CABRAL, Augusto César de Aquino; SANTOS, Sandra Maria Dos; PESSOA, Maria Naiula Monteiro. Empresas Juniores : O Processo De Institucionalização Em Universidades Junior. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 8, p. 1–24, 2015.

POWELL, Walter W. Expanding the scope of institutional analysis. *In: Powell and DiMaggio New Institutionalism in Organizational Analysis*. [s.l.: s.n.].

RAMOS, Nathália Barros. **Sentidos e Significados Atribuídos à Extensão Universitária pelo Professor Iniciante**. 2019. Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37027>. Acesso em: 16 nov. 2021.

- REAY, Trish; JONES, Candace. Qualitatively capturing institutional logics. **Strategic Organization**, [S. l.], v. 14, n. 4, p. 441–454, 2016. DOI: 10.1177/1476127015589981. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476127015589981>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- REINERT, A. Une Méthode de Classification Descendante Hierarchique: Application a L'Analyse Lexicale par Contexte. **Les cahiers de l'analyse des données, tome**, [S. l.], 1983. Disponível em: http://www.numdam.org/item/?id=CAD_1983__8_2_187_0. Acesso em: 5 abr. 2022.
- REINERT, Max. Unlogiciel d'analyse lexicale. **Les Cahiers de l'Analyse des Données**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 471–481, 1986.
- RICHARDSON, Roberto Jarry; PERES, José Augusto de Souza; WANDERLEY, José Carlos Vieira; CORREIA, Lindoya Martins; PERES, Maria de Holanda de Melo. **Pesquisa social: Métodos e Técnicas**. Sao Paulo: Atlas, 2012.
- RODRIGUES, Diogo Mendes. **Entraves para a adesão à extensão universitária nas unidades acadêmicas da UFJF**. 2019. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.
- SALVIATI, Maria Elisabeth. Manual do Aplicativo Iramuteq (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3). [S. l.], p. 1–37, 2017. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/html>.
- SANTOS, Glauber de Almeida Freitas. **As instituições de ensino superior da cidade de Guarujá (SP) e a institucionalização das atividades de extensão**. 2014. Universidade Metodista de São Paulo, [S. l.], 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.biochi.2015.03.025><http://dx.doi.org/10.1038/nature10402><http://dx.doi.org/10.1038/nature21059><http://journal.stainkudus.ac.id/index.php/equilibrium/article/view/1268/1127><http://dx.doi.org/10.1038/nrmicro2577><http://>.
- SCOTT, W. Richard. The Adolescence of Institutional Theory. **Administrative Science Quarterly**, [S. l.], v. 32, n. 4, p. 493, 1987. DOI: 10.2307/2392880. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2392880>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- SCOTT, W. Richard. Approaching adulthood: the maturing of institutional theory. **Theory and Society**, [S. l.], v. 37, n. 5, p. 427–442, 2008. DOI: 10.1007/s11186-008-9067-z. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40345595>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- SOUSA, Ana Luiza Lima. A história da Extensão Universitária. [S. l.], p. 351, 1995. DOI: 10.13140/RG.2.2.35619.45607.
- STRANG, David; MEYER, John W. Institutional conditions for diffusion. **Theory and Society**, [S. l.], v. 22, n. 4, p. 487–511, 1993. DOI: 10.1007/BF00993595.
- THORNTON, Patricia H. Culture and Institutional Logics. **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences: Second Edition**, [S. l.], v. 5, p. 550–556, 2015. DOI:

10.1016/B978-0-08-097086-8.10455-6. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.10455-6>. Acesso em: 21 dez. 2021.

THORNTON, Patricia H.; OCASIO, William C. Institutional Logics. *In*: GREENWOOD, Royston; OLIVER, Christine; SAHLIN, Kerstin; SUDDABY, Roy (org.). **The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism**. [s.l.] : SAGE Publishing, 2008. p. 99–109.

TOLBERT, Pamela S.; ZUCKER, Lynne G. Institutional Sources of in the Formal Change Structure of Organizations: The Diffusion of Civil Service Reform, 1880-1935.

Administrative Science Quarterly, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 22–39, 2013.

TORRES, Alex Fabiani de Brito. **Análise e sistematização das proposições sobre a extensão universitária brasileira**. 2003. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa - MG, 2003. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/9916>. Acesso em: 12 dez. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. Sao Paulo: Editora Atlas, 1987. DOI: 10.33081/formação.v1i20.2335.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução nº 16/2010, de 10 de junho de 2010. Implementa, no âmbito da UFSM, o novo Sistema de Registro da Produção Institucional – módulo Registro, Acompanhamento e Avaliação de Projetos**. . Santa Maria - RS, 2010. Disponível em:

<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/378/2018/10/Resolucao-016-2010-Registro-de-Projetos.pdf>. Acesso em: 17 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2026)**. . Santa Maria - RS, 2016. Disponível em:

https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/500/2021/04/Vfinal-DocumentoPDI-TextoBaseCONSU_TextoComPlanoDeMetas2022.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução nº 006/2019, de 29 de abril de 2019. Aprova a Política de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria**. . Santa Maria - RS, 2019. a. Disponível em:

<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/346/2019/10/Resolucao-006-2019.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Altera o Regimento Geral da Universidade Federal de Santa Maria para adequá-lo à legislação vigente e para o ajuste redacional resultante da publicação de normas internas**. . Santa Maria - RS, 2019. b.

Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-n-016-2019/>. Acesso em: 6 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Relatório de Gestão 2020**. , 2021.

Disponível em:

<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/344/2021/08/RelatorioGestaoUFSM2020.pdf>. Acesso

em: 11 maio. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **UFSM em números**. 2022. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/index.html>. Acesso em: 22 out. 2022.

VASCONCELOS, Alexandre Meira De. **Software Iramuteq (playlist no youtube)**. , 2022. Disponível em: <https://youtu.be/OFr8JbFiWD4>. Acesso em: 19 ago. 2022.

VIANA, Marcelo Ferreira. **Lógicas Institucionais e Estratégia como prática: uma abordagem construtivista**. 2016. Universidade Federal de Lavras, Lavras - MG, 2016. Disponível em: [http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/12107/2/TESE_Lógicas institucionais e estratégia como prática%3A uma abordagem construtivista.pdf](http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/12107/2/TESE_Lógicas%20institucionais%20e%20estrat%C3%A9gia%20como%20pr%C3%A1tica%3A%20uma%20abordagem%20construtivista.pdf). Acesso em: 10 nov. 2021.

WOOTEN, Melissa; HOFFMAN, Andrew J. Organizational Fields: Past, Present and Future. *In: The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*. [s.l: s.n.]. p. 130–148. DOI: 10.4135/9781526415066.

ZOUEIN, Georges Francisco Villela. **Concepções de extensão na comunidade Universitária da UFLA**. 2001. Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2001.

ANEXO A – ÁREAS DO CONHECIMENTO CAPES

10000003 - Ciências Exatas e da Terra

20000006 - Ciências Biológicas

30000009 - Engenharias

40000001 - Ciências da Saúde

50000004 - Ciências Agrárias

60000007 - Ciências Sociais Aplicadas

70000000 - Ciências Humanas

80000002 - Linguística, Letras e Artes

90000005 - Multidisciplinar