



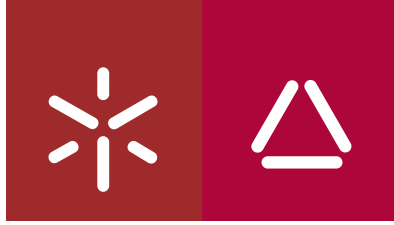
Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Sónia Cristina Melo da Silva

**Comunicar para ser socialmente responsável:
o papel da comunicação no cumprimento
da missão social das universidades públicas
portuguesas**







ISCTE IUL
Instituto Universitário de Lisboa

UNIVERSIDADE
BEIRA INTERIOR

UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Sónia Cristina Melo da Silva

**Comunicar para ser socialmente responsável:
o papel da comunicação no cumprimento
da missão social das universidades públicas
portuguesas**

Tese de Doutoramento
Programa Doutoral em Estudos de Comunicação: Tecnologia,
Cultura e Sociedade, em associação com as seguintes universidades:
Universidade do Minho, ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa,
Universidade da Beira Interior e
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Teresa Ruão
Universidade do Minho

e da
Professora Doutora Gisela Gonçalves
Universidade da Beira Interior

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

Ao **CECS** e à direção do **Doutoramento FCT em Estudos da Comunicação**: Tecnologia, Cultura e Sociedade agradeço o apoio na concretização deste projeto.

À **Professora Teresa Ruão**, a minha verdadeira mentora e o meu exemplo de dedicação, excelência e gentileza agradeço o facto de ter acreditado nas minhas capacidades e de me mostrar, em todos os momentos, que conseguia fazer mais e melhor.

À **Professora Gisela Gonçalves** agradeço o apoio constante, as palavras de incentivo, a motivação e a partilha de conhecimento

A **todos os meus entrevistados** agradeço a disponibilidade e o interesse em participar nesta investigação. Agradeço em particular ao Professor Doutor António Fidalgo, ao Professor Doutor Luís Ferreira, ao Professor Doutor Rui Vieira de Castro e ao Professor Doutor Sebastião Feye de Azevedo.

Ao **Diogo** agradeço o apoio incondicional, a partilha de todas as inseguranças e angústias e, sobretudo, a capacidade de acreditar mais do que eu nesta concretização.

Aos meus **pais, à minha irmã, à Lia e ao meu avô** devo todas as conquistas que até hoje alcancei. Palavras nunca serão suficientes para agradecer o orgulho com que sempre me acompanharam e a segurança que me transmitiram em todos os momentos de angústia.

Aos meus amigos agradeço a paciência e o incentivo. **Joana, Rita, Ana Isabel, Marta, Vânia, Ana, Kamila, Catarina, Cati, Luísa, Marlene, Helena, Inês, Telmo, Diogo, Sara, António, Anacleto e Thays**, obrigada por estarem presentes.

À **Júlia** agradeço as oportunidades, os bons conselhos e, mais do que tudo, a amizade.

Ao **Dr. Eduardo** agradeço a disponibilidade e o apoio essencial na concretização de contactos.

Esta tese foi financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) através da concessão de uma bolsa individual de doutoramento (PD/BD/114002/2015), no âmbito do Doutoramento FCT em Estudos da Comunicação: Tecnologia, Cultura e Sociedade (PD/00059/2013 COMSOCITEC), desenvolvida no Centro de Estudos Comunicação e Sociedade, com fundos do Fundo Social Europeu e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), através do Programa Operacional para o Capital Humano (POCH).



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Comunicar para ser socialmente responsável: o papel da comunicação no cumprimento da missão social das universidades públicas portuguesas

Resumo

Desde sempre ligado à produção e à difusão de conhecimento e estreitamente comprometido com o progresso das comunidades, o setor do ensino superior sentiu, com a entrada do novo milénio, a aproximação de um conjunto de circunstâncias que veio enfatizar o seu lugar enquanto agente de desenvolvimento social, económico, cultural e ambiental das comunidades. As expectativas face ao papel das instituições de ensino superior, principalmente das universidades públicas, nunca, como agora, foram tão elevadas e as suas circunstâncias de atuação nunca foram tão desafiantes. Numa conjuntura em que se nota a concorrência no ensino, a redução dos apoios do estado, a necessidade de financiamento externo, o apelo ao empreendedorismo académico e a exigência de uma atitude ética e transparente, as competências de comunicação saem valorizadas, cabendo-lhes fomentar o cumprimento da missão das universidades, a qual parece depender da interação constante com os públicos institucionais, que são cada vez mais diversos e mais exigentes.

É nesta relação que subscrevemos a nossa investigação, a qual procura desmistificar a relação entre os fenómenos da comunicação e da responsabilidade social nas organizações, a partir de um estudo empírico aplicado a quatro universidades públicas portuguesas: a Universidade da Beira Interior, a Universidade de Lisboa, a Universidade do Minho e a Universidade do Porto. Utilizando o estudo de caso múltiplo como método de pesquisa, procurámos observar dois fenómenos: 1) a evolução da missão social das universidades públicas portuguesas; 2) e o papel da comunicação organizacional e estratégica no cumprimento dessa missão.

Com base neste estudo empírico e nas informações recolhidas na literatura de especialidade traçámos a evolução da missão das universidades, desde a sua fundação até à atualidade, e concluímos que o compromisso social é inerente à sua fundação e, por isso, está ancorado nos seus traços identitários e culturais. Percebemos também que, no momento atual, no qual as exigências sociais são crescentes e desafiantes, a comunicação organizacional e estratégica é um pilar fundacional que ajuda as universidades na concretização do seu papel enquanto instituições de referência no progresso social, económico, cultural e ambiental das comunidades e do país.

Palavras-chave: Comunicação Organizacional e Estratégica, Missão Organizacional, Responsabilidade Social Organizacional, Universidades Públicas.

Communicating to be socially responsible: the role of communication in the fulfilment of the social mission of public Portuguese universities

Abstract

The higher education sector, always linked to the production and diffusion of knowledge and closely committed to the progress of communities, felt, particularly with the arrival of the new millennium, the impendance of a set of circumstances that emphasized its place as an agent of social, economic, cultural and environmental development of communities. Expectations for the role of higher education institutions, especially public universities, have never been higher and their acting circumstances have never been so challenging. In an environment where the competition in education stands out, the reduced of state support, the need for external funding, the need to appeal to academic entrepreneurship and the demand for an ethical and transparent attitude, communication skills are valued as they assume the role of fostering the fulfillment of the mission of universities, which seems to depend on the constant interaction with the increasingly diverse and demanding institutional audiences.

It is in this relationship that we subscribe our research, which seeks to demystify the relationship between the phenomena of communication and social responsibility in organizations, by means of an empirical study applied to the context of four Portuguese public universities: the University of Beira Interior, the University of Lisboa, the University of Minho and the University of Porto. Using the multiple case study as a research method, we sought to observe two phenomena: 1) the social mission of the Portuguese public universities, and 2) the role of organizational and strategic communication in fulfilling this mission.

Based on this empirical study and the information gathered in the specialized literature, we trace the evolution of the mission of universities, from their foundation to the present, and conclude that their social role is linked to their foundation and, therefore, anchored in their identity and cultural traits. We also realize that, at a time when social demands are growing and challenging, organizational and strategic communication is a tool that helps universities realize their role as leading institutions in the social, economic, cultural and environmental progress of communities and the country.

Keywords: Organizational and Strategic Communication, Organizational Mission, Organizational Social Responsibility, Public Universities.

Índice

Introdução.....	13
------------------------	-----------

Parte 1:

As organizações nas sociedades contemporâneas: os conceitos que compõem o estudo

Capítulo 1: A Comunicação Organizacional e Estratégica nas organizações.....23

1. A comunicação como processo de organizar.....	23
2. Origens disciplinares da Comunicação Organizacional.....	26
2.1. Abordagens e tendências no estudo da Comunicação Organizacional.....	34
3. Construir o passado e presente para prever o futuro	43
4. À procura de uma definição.....	48
5. A emergência da Comunicação Estratégica.....	52
6. A comunicação e as universidades portuguesas.....	57

Capítulo 2: A Responsabilidade Social nas organizações.....61

1. Contextualização histórica: teoria e prática.....	61
1.1. Dos anos 30 aos anos 50: os primórdios.....	62
1.2. Anos 60: consciencialização e crescimento do campo de estudos.....	64
1.3. Anos 70: conceptualização e integração entre teoria e prática.....	66
1.4. Anos 80: diversificação do campo e desempenho social das organizações	72
1.5. Anos 90: consolidação do campo de estudos	76
1.6. Século XXI: amadurecimento do campo de estudos e da aplicação profissional ...	80
2. À procura de uma definição.....	89
3. Comunicar a responsabilidade social	90
4. A Responsabilidade social e as universidades	96

Capítulo 3: A Identidade e as organizações.....100

1. A busca pela legitimidade organizacional	100
2. Origens disciplinares e evolução do estudo da Identidade Organizacional	102
2.1. As perspetivas dos Estudos Organizacionais	111
2.2. O debate em torno da mudança da identidade	112
2.3. A discussão da(s) identidade(s)	116
3. À procura de uma definição.....	118

Parte 2:

exploração da temática:

compreender a responsabilidade social e a comunicação nas universidades públicas

Capítulo 4: O olhar dos especialistas130

1.	Momento de preparação.....	131
1.1.	A definição dos indivíduos de contacto.....	131
1.2.	A criação do modelo de análise e do questionário.....	132
1.3.	A etapa de realização e de transcrição das entrevistas.....	134
2.	A Organização dos dados recolhidos.....	136
3.	A discussão das ideias.....	138
3.1.	A comunicação no ensino superior português.....	138
3.2.	A responsabilidade social e as universidades públicas portuguesas.....	142
4.	Notas conclusivas.....	150

Parte 3

As universidades públicas portuguesas e o seu lugar na sociedade contemporânea

Capítulo 5: Apresentação do estudo empírico153

1.	O papel social das universidades públicas.....	153
2.	O estudo de caso múltiplo como metodologia adequada.....	157
2.1.	A seleção dos estudos de caso.....	164
3.	As técnicas de recolha de dados.....	166
3.1.	A análise documental.....	166
3.2.	A análise de <i>websites</i> : a comunicação online da responsabilidade social.....	172
3.3.	As entrevistas semiestruturadas com figuras de liderança e gestão.....	181

Capítulo 6: O tempo e o espaço da universidade portuguesa:185

1.	A História do Ensino Superior em Portugal.....	185
1.1.	Os primeiros passos na Idade Média.....	185
1.2.	A reforma da Primeira República.....	192
1.3.	A crise do Estado Novo.....	198
1.4.	A democratização do ensino superior: a reforma de Veiga Simão.....	203
1.5.	Da democratização do ensino à crise de dos anos 80.....	210
1.6.	Os desafios do novo milénio.....	221
2.	A missão da Universidade: a reconstrução da sua evolução.....	231

Capítulo 7: As protagonistas do estudo240

1.	Apresentação das personagens da história.....	240
1.1.	Os traços históricos.....	241
1.2.	A personalidade idealizada na missão, na visão e nos objetivos.....	246
1.3.	Os valores de uma cultura partilhada.....	255
2.	Os públicos – alvo das universidades públicas portuguesas.....	257

Capítulo 8: O papel social das universidades públicas263

1.	A responsabilidade no <i>campus</i> e para com a comunidade académica.....	263
2.	A responsabilidade para com a comunidade envolvente e a sociedade em geral.....	282

3.	O crescimento sustentável.....	292
4.	Algumas conclusões: diferenças e semelhanças	295
Capítulo 9: O lugar das universidades públicas na sociedade contemporânea		298
1.	As circunstâncias que marcam a missão das universidades públicas.....	298
2.	As universidades públicas em Portugal: a evolução de uma missão social	306
3.	A missão social a partir de dentro.....	308
4.	As diferenças entre as semelhanças	313
4.1.	O desenvolvimento regional e a cidade campus	313
4.2.	A formação adaptada às necessidades da sociedade	316
4.3.	De Lisboa para a comunidade e para o mundo.....	317
4.4.	Combater o abandono e o insucesso escolar	319
5.	A comunicação organizacional e estratégica no centro do processo.....	320
Capítulo 10: Comunicar para ser socialmente responsável		326
1.	Orientações gerais.....	327
1.1.	Para ser socialmente responsável é preciso comunicar.....	327
1.2.	A comunicação deve ser bidirecional	328
1.3.	A comunicação permite conhecer fraquezas e adaptar comportamentos.....	330
2.	Orientações para a comunicação interna	330
2.1.	A responsabilidade social deve estar integrada no domínio simbólico e estratégico das organizações e deve ser comunicada internamente	330
2.2.	A responsabilidade social começa no ambiente interno.....	332
3.	Orientações para a comunicação externa.....	333
3.1.	Comunicar é prestar contas e construir credibilidade.....	333
3.2.	Comunicar é construir confiança	334
4.	Desafio principal: incentivar uma cultura de participação	334
Conclusões.....		336
1.	O lugar das universidades públicas na sociedade contemporânea	336
2.	A importância de comunicar para cumprir a missão social	341
3.	Contributos para novas investigações.....	344
4.	As dificuldades de um percurso	345
Referências bibliográficas		346
Apêndices e anexos		377

Lista de abreviaturas e siglas

UBI: Universidade da Beira Interior
ULISBOA: Universidade de Lisboa
UMinho: Universidade do Minho
U.Porto: Universidade do Porto¹
IES: Instituições de Ensino Superior
OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

Lista de tabelas

Tabela 1: Quadro resumo da evolução da Comunicação Organizacional como disciplina	33
Tabela 2 - Quadro síntese da evolução da Responsabilidade Social	88
Tabela 3 - Quadro síntese da evolução da Identidade Organizacional	107
Tabela 4: Modelo de análise para as entrevistas exploratórias.....	132
Tabela 5: Lista da legislação analisada	168
Tabela 6: Documentos estratégicos analisados.....	171
Tabela 7: Conteúdos de responsabilidade social das universidades.....	177
Tabela 8: Grelha de análise dos <i>websites</i>	180
Tabela 9: Infraestruturas das quatro universidades em números.....	271

¹ Optamos por nos manter fiéis às abreviaturas utilizadas por cada uma das quatro universidades e, por isso, no caso da Universidade do Porto preferimos manter o ponto final a seguir ao “U”.

Lista de figuras

Figura 1: Evolução da Responsabilidade Social Organizacional segundo Murphy (1978).....	70
Figura 2 - Reprodução da pirâmide da Responsabilidade Social de Carroll (1979).....	72
Figura 3 - Reprodução da pirâmide de Responsabilidade Social de Carroll (2016a).....	83
Figura 4 - Quadro síntese de conceitos de Responsabilidade Social Organizacional.....	90
Figura 5: Quadro síntese de conceitos de Identidade Organizacional.....	119
Figura 6: Referentes da Identidade Organizacional.....	126
Figura 7: Síntese do guião das entrevistas exploratórias.....	134
Figura 8: Modelo de categorização das entrevistas exploratórias.....	137
Figura 9: Desenho de estudo de caso de Yin (2014).....	160
Figura 10: Desenho da investigação.....	163
Figura 11: Públicos das universidades por ordem decrescente de importância.....	178
Figura 12: Pirâmide da missão das universidades portuguesas no século XIII.....	231
Figura 13: Pirâmide da missão das universidades portuguesas na Primeira República.....	232
Figura 14: Pirâmide da missão das universidades portuguesas no Estado Novo.....	233
Figura 15: Pirâmide da missão das universidades portuguesas na reforma de 1973.....	234
Figura 16: Pirâmide da missão das universidades portuguesas nos anos 80.....	235
Figura 17: Pirâmide atual da missão das universidades portuguesas.....	237
Figura 18: Logótipo da Universidade da Beira Interior.....	242
Figura 19: Logótipo da Universidade de Lisboa.....	243
Figura 20: Logótipo da Universidade do Minho.....	244
Figura 21: Logótipo da Universidade do Porto.....	245
Figura 22: Missão das universidades.....	247
Figura 23: Objetivos relacionados com a qualificação.....	251
Figura 24: Objetivos relacionados com a interação e desenvolvimento da sociedade.....	252
Figura 25: Objetivos relacionados com a valorização humana.....	253
Figura 26: Objetivos relacionados com a sustentabilidade.....	254
Figura 27: Esquema ilustrativo dos valores das universidades.....	256
Figura 28 - Contexto de atuação das universidades públicas contemporâneas.....	300
Figura 29 - Eixos de comunicação universitária na perspetiva dos líderes.....	325
Figura 30 - Modelo de comunicação para a responsabilidade social.....	327

À minha avó Glorinda, com uma saudade que não cabe no peito

Aos meus pais, à minha irmã, à Lia e ao Diogo

Introdução

A comunicação e a responsabilidade social nas universidades públicas

“As sociedades contemporâneas vivem tempos de mudanças aceleradas e complexas, as quais se manifestam em múltiplos desafios – económicos, tecnológicos, ambientais, demográficos ou culturais. Qualquer destes desafios coloca em evidência a importância do conhecimento para compreender a sua complexidade e identificar formas inovadoras e sustentáveis de os superar. Múltiplos atores têm reconhecido a relevância do ensino superior neste contexto de mudança, seja pelo seu contributo na qualificação das sociedades, seja pelo seu papel na produção e disseminação (...). Se o Futuro requer uma aposta no conhecimento, não há conhecimento sem um sistema de ensino superior forte e dinâmico.”

(Convenção Nacional do Ensino Superior 2030, 2019)²

Esta investigação trata a relação entre os fenómenos da comunicação e da responsabilidade social no contexto específico das universidades públicas portuguesas. O assunto da comunicação organizacional e estratégica³ no ensino superior tem acompanhado o nosso (ainda jovem) percurso profissional e académico e o interesse particular neste tema surgiu pela verificação de dois fenómenos relacionados entre si. Por um lado, e fruto de um contexto desfavorável que se começou a fazer sentir principalmente a partir de meados dos anos 90, com a entrada no novo milénio, as universidades públicas viram reforçado o seu papel enquanto agentes do desenvolvimento económico, social, cultural e ambiental das comunidades envolventes e do país, protagonismo esse que se torna mais visível à medida que crescem as exigências e o escrutínio a que estão sujeitas. Por outro, como consequência deste crescimento do interesse público, tem-se assistido a uma mudança estratégica – no sistema de governação, na estruturação do ensino e da investigação e no reforço da interação com a sociedade - a qual incrementou a importância da gestão de elementos simbólicos e intangíveis, como é caso da identidade, da imagem e da reputação, através de estratégias de comunicação que precisam de colocar em evidência a missão social das universidades públicas na sociedade contemporânea.

² (“Convenção Nacional do Ensino Superior 2030,” 2019c)

³ Utilizamos, ao longo do nosso trabalho, a expressão “comunicação organizacional e estratégica” porque estamos certos, e tal como daremos conta na nossa revisão da literatura, que são dois campos de conhecimentos dependentes.

Assim, encontrámos a primeira motivação para esta pesquisa na vontade de melhor compreender e esclarecer a missão atual das universidades portuguesas. A sua razão de existir está intimamente ligada ao conhecimento que produzem e à sua capacidade para inovar e para transferir os seus saberes para a sociedade. Este papel está bem resumido nas palavras de Pereira (2018):

A importância central da Universidade no mundo de hoje deriva da sua missão de promover a educação superior das novas gerações, de fazer investigação nos mais diversos domínios e de transferir o novo conhecimento para a sociedade. É objetivo da Universidade dilatar as fronteiras do conhecimento, promover a reflexão sobre a condição humana e sobre a compreensão do mundo, aplicando a nova informação no progresso económico, social e cultural da sociedade. (p. 6)

Fortemente comprometidas com o desenvolvimento social, económico, cultural e ambiental, as universidades têm uma missão que apelidamos de social e utilizamos, por isso, a expressão *missão social*⁴ quando lhe fazemos referência. Na verdade, este papel como agentes de progresso e mudança positiva não é uma invenção do século XXI. As primeiras universidades europeias, fundadas no século XII, tinham como função principal formar médicos e juristas dos quais dependia o bom funcionamento dos reinos (Cruz, 2008) e o Estudo Geral de Lisboa, criado em 1290, também veio responder a este anseio. Desde então, a ampliação e o desenvolvimento da rede de ensino superior portuguesa têm vindo a acompanhar as expectativas de progresso do país, as quais se encontram expressas num conjunto de leis que são muito influenciadas por normas e diretrizes europeias. Este interesse do poder governativo justifica-se pela importância que as universidades tiveram ao longo da história, tal como referido por Castro (2017):

Ao longo da história, em múltiplos momentos, foram as mais importantes, por vezes as únicas instituições que promoveram o avanço dessa enorme aventura intelectual da humanidade que é a de conhecer, cada vez mais e cada vez melhor, o humano e as suas circunstâncias e de disseminar esse mesmo conhecimento, educando e qualificando as pessoas. (p. 7)

O protagonismo que as universidades assumem no progresso da sociedade deriva da sua função principal de produção e difusão do conhecimento através das suas atividades de *educação* e *investigação*. Todavia, a adoção da *interação com a sociedade* como o terceiro pilar da missão

⁴ Nos últimos meses de escrita da tese percebemos que a The Talloires Network (The Talloires Network, 2019), uma associação internacional, inspirada na Declaração de Talloires e que procura chamar a atenção para a responsabilidade social das instituições de ensino superior no progresso das sociedades modernas, também utiliza o termo missão social como aquele que caracteriza a razão de existir destas organizações. É uma coincidência que considerarmos dar força à temática do nosso estudo.

destas organizações veio fortalecer a sua participação nas comunidades e, conseqüentemente, a sua responsabilidade social através de um conjunto de atividades que incentivam a transferência e difusão do conhecimento que se gera no seu interior – através da divulgação e comercialização da investigação; da assistência à criação de empresas de base tecnológica; ou da participação nos investimentos de novas empresas (*spin-offs*) resultantes do conhecimento gerado na academia (Hegde, 2005). Por outro lado, há uma maior aproximação à comunidade envolvente – mediante a criação de atividades de voluntariado ou da dinamização de eventos culturais. Se tivermos em conta a pirâmide de responsabilidade social de Carroll (2016a) (que pode ser consultada na figura 3), as atividades de interação com a sociedade dizem respeito à dimensão filantrópica, na qual se integram ações diretas que visam melhorar a qualidade de vida da comunidade.

Nesta conceptualização de Carroll (2016a), as responsabilidades filantrópicas são aquelas que os públicos veem como responsabilidade social, porque correspondem a ações de natureza voluntária, resultantes da vontade e da disponibilidade das empresas e instituições em alcançarem maior proximidade com o seu meio envolvente. Todavia, as dimensões económicas, legais e éticas apresentadas pelo autor são igualmente vitais para o funcionamento das organizações, já que cada uma delas tem a particularidade de responder aos interesses de diferentes públicos-alvo. No entanto, o que nos parece relevante nesta conceptualização de Carroll é que a “descoberta” mais recente das responsabilidades filantrópicas⁵ encontra correspondência com a adoção da *interação da sociedade* como um pilar da missão das universidades, que também é mais recente, quando comparada com o ensino e a investigação.

De acordo com a nossa análise, o reconhecimento das responsabilidades filantrópicas tem a sua origem no aparecimento de uma geração de consumidores que se mostrou mais consciente das atividades organizacionais e, por isso, mais participativa, mais atenta e mais exigente para com os comportamentos das empresas e instituições. No contexto das universidades públicas portuguesas encontramos uma situação semelhante. Se por um lado, o seu contributo para a sociedade está ligado às suas características genéticas de criação e disseminação de conhecimento através do ensino e da investigação, por outro, também é verdade que os cidadãos aumentaram o escrutínio face à qualidade destas instituições (que é avaliada num conjunto de *rankings* internacionais) e à sua aplicação de verbas públicas, ao mesmo tempo que o próprio governo lhes foi atribuindo o papel de verdadeiros agentes de progresso económico, social, cultural

⁵ Referidas pela primeira vez no ano de 1991, com atualização no ano de 2015.

e ambiental. Nestas circunstâncias, as universidades viram-se forçadas a abrir as suas portas e a afirmar o seu lugar como instituições de referência regional e nacional, mediante o reforço da sua interação com a comunidade envolvente, já que lhes cabe responder às exigências da sociedade contemporânea (Ferreira & Hill, 2007).

A verdade é que as circunstâncias de atuação das universidades são desafiantes. A esta exigência dos cidadãos e à atualização do quadro político-legal que regula a sua missão e as suas atividades, somam-se, ainda, a complexificação da conjuntura económica e financeira, o aparecimento da noção de concorrência nacional e internacional e a emergência da sociedade do conhecimento. Tudo isto vem colocar em evidência o potencial do ensino superior para produzir, preservar e disseminar o conhecimento que é responsável por promover o desenvolvimento social e económico e por construir um país melhor. Mas, põe também à prova as estratégias e as capacidades de comunicação destas instituições, que interagem diariamente com uma grande variedade de públicos, os quais têm diferentes necessidades e diferentes expectativas face à sua atuação. Numa conjuntura em que se nota, cada vez mais, a concorrência no ensino, a necessidade de financiamento externo e o apelo ao empreendedorismo académico, as competências de comunicação saem valorizadas, cabendo-lhe fomentar o cumprimento desta missão social das universidades, que aqui descrevemos.

É nesta relação que subscrevemos a nossa investigação, a qual procura responder à questão:

como se manifesta o contributo da comunicação organizacional e estratégica no cumprimento da missão contemporânea das universidades públicas portuguesas?

Para tal, traçamos três objetivos principais: 1) analisar a missão das universidades públicas portuguesas na sociedade contemporânea; 2) estudar o papel da comunicação organizacional e estratégica no cumprimento dessa missão (descrevendo as organizações como entidades comunicativas); e 3) examinar a relação entre a comunicação e a responsabilidade social como um fenómeno positivo, através da construção de um modelo de comunicação que auxilie as universidades públicas portuguesas no cumprimento da sua missão social.

Por termos percebido que a temática da comunicação nas universidades públicas é, ainda, uma área com muitas vertentes por explorar e, ainda mais, por reconhecermos que estas instituições têm um papel fundamental no desenvolvimento das sociedades atuais, parece-nos que o estudo deste assunto se reveste de grande interesse social. Estamos, portanto, certos de que é socialmente útil e cientificamente relevante investigar o uso institucional da comunicação

organizacional e estratégica, como um modelo capaz de dar resposta à missão social das universidades públicas portuguesas (se balizado por práticas éticas e socialmente responsáveis). Pretendemos, assim, contribuir para um maior conhecimento teórico deste tema, mas, esperamos também que o modelo de comunicação por nós desenhado possa ajudar as universidades públicas a estruturarem as políticas de responsabilidade social e as estratégias de comunicação adequadas ao cumprimento da sua missão contemporânea, a qual se anuncia relevante para o progresso das comunidades e do país.

Tal como já fomos dando conta, seleccionámos como objeto de estudo as universidades públicas portuguesas, por dois motivos. Por um lado, foram as primeiras instituições de ensino superior em Portugal, antes do aparecimento das instituições privadas e dos institutos politécnicos (que surgiram apenas a partir da década de 70 do século XX) e, por isso mesmo também foram, durante vários séculos, as responsáveis por produzir e disseminar o conhecimento necessário ao progresso económico e social do país. Por outro lado, devido ao seu estatuto de entidades públicas, cujo financiamento e regulamento dependem do Estado, devem perseguir o princípio do interesse público⁶ e, assim, procurar responder às aspirações de conhecimento e formação dos cidadãos e às necessidades de desenvolvimento do país, ao mesmo tempo que conservam uma atitude transparente e de prestação de contas públicas. E esta visão é sustentada por um conjunto de académicos, como é o caso de Cabrito (2004), Hegde (2005), Ran e Golden (2011), Urbano (2011) e Bisset (2014) e também é reforçada nas conclusões das entrevistas exploratórias que realizámos, das quais falaremos em seguida.

Tendo em conta que pretendemos estudar o fenómeno da comunicação e da responsabilidade social no contexto real das universidades públicas portuguesas escolhemos, como método de investigação, o estudo de caso múltiplo (ou coletivo, como é denominado por alguns académicos). Trata-se de um procedimento que permite examinar e interpretar um fenómeno social complexo em profundidade, no seu contexto real, utilizando múltiplas fontes de evidência (Hancock & Algozzine, 2006; Baxter & Jack, 2008; Meirinhos & Osório, 2010; Maxwell, 2013; Yin, 2014) e, por isso, é adequado para esta investigação. Na verdade, o estudo de caso é um método com alguma tradição nas Ciências da Comunicação, o qual remonta aos anos 70 do século passado e, por isso, também já foi utilizado em vários trabalhos que discutiram o assunto da comunicação

⁶ Temos consciência de que as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas não se esgotam nas universidades e que existem Institutos Politécnicos e o Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE), que também são de natureza pública. No entanto, e como se tratam de instituições que foram criadas para diferentes fins e que, por isso, têm estruturas de gestão e funcionamento diferente preferimos, nesta investigação, estudar apenas as universidades públicas para, com a comparação de vários casos, chegar a conclusões mais fortes sobre este setor.

no ensino superior, como é o caso de Gioia e Thomas (1996), Kreysing (2002), Bulotaite (2003), Gerring (2004), Melewar e Akel (2005), Ruão (2008), Osman (2008) e Wæraas e Solbakk (2009).

No caso desta investigação, e uma vez que pretendemos estudar um contexto organizacional que é composto por 13 entidades, optámos por empregar o estudo de caso múltiplo, já que pretendemos, através da comparação de instituições, chegar a resultados que possam ajudar a conhecer melhor o setor em estudo. Esta ideia de comparar empresas ou instituições idênticas para chegar a conclusões mais fortes e suficientemente credíveis para alcançar um conhecimento sólido sobre determinada realidade organizacional é defendida por Dyer e Wilkins (1991) e por Bengtsson (1999). Aquilo que queremos é, de facto, a partir do estudo de quatro universidades públicas portuguesas, ter a possibilidade de melhor compreender o ensino universitário público nacional, caso os resultados sejam semelhantes em todas as instituições analisadas.

Enveredámos pela observação de quatro instituições, pois estamos conscientes de que não teríamos possibilidade de estudar (por constrangimentos de tempo e de recursos financeiros), em profundidade, as 13 universidades públicas que existem em Portugal. Estamos, todavia, convencidos de que a análise de quatro é suficiente para chegar a conclusões consistentes. A seleção foi feita com base na localização e na diversidade e excluímos, logo à partida, a Universidade Aberta, pois o seu regime de ensino à distância torna-a diferente das restantes instituições.

A *localização* foi o critério decisivo, pois, tendo em conta que a investigação se desenvolveu em Braga e que a deslocação às instituições foi essencial para a sua observação, optámos por excluir as universidades situadas nas regiões do Alentejo e do Algarve, bem como, dos arquipélagos dos Açores e da Madeira, pelas limitações de tempo e de recursos financeiros. Em seguida, consideramos o critério da *diversidade* através do qual tentamos comparar os comportamentos de responsabilidade social de universidades grandes e situadas em zonas de alta densidade populacional, com instituições mais pequenas, enraizadas em regiões menos povoadas e desenvolvidas. Com a aplicação destes critérios chegámos às instituições que constituíram o estudo de caso: a Universidade de Lisboa e a Universidade do Porto como as que têm o maior número de alunos em Portugal (49 720⁷ e 29 718⁸, respetivamente) e que estão localizadas nos

⁷ (Ferreira, 2019)

⁸ (U.Porto, 2019b)

maiores centros urbanos do país; e a Universidade do Minho e Universidade da Beira Interior, que têm um menor número de alunos (18 600⁹ e 7 000¹⁰) e estão mais afastadas do litoral.

Para as observar utilizámos múltiplas fontes de evidência, tal como propõe a metodologia do estudo de caso, e servimo-nos de três técnicas de recolha de dados: a análise documental, a análise de *websites* e as entrevistas semiestruturadas – com especialistas na fase exploratória e com os responsáveis de comunicação e Reitores das quatro universidades na fase empírica. A análise dos resultados procurou colocar em evidência: 1) a evolução da missão social das universidades públicas portuguesas, e 2) o papel da comunicação organizacional e estratégica no cumprimento dessa missão.

Procurando responder aos objetivos de estudo e ao desenho de investigação criado, organizámos a tese em três partes, que correspondem às diferentes fases do estudo. A **primeira parte**, intitulada *as organizações nas sociedades contemporâneas*, apresenta a revisão da literatura dos conceitos que compõem esta pesquisa e é constituída por três capítulos. No **capítulo 1 – a comunicação organizacional e estratégica nas organizações**, apresentamos a evolução da disciplina de Comunicação Organizacional centrada nos paradigmas, nas metodologias, nas tentativas de conceptualização e nos temas que marcaram as suas fases de desenvolvimento procurando, a partir do seu crescimento e da sua consolidação, mapear o aparecimento de um campo de estudos consigo relacionado, que é o da Comunicação Estratégica. Concluimos esta secção com uma pequena contextualização da profissionalização da comunicação nas instituições de ensino superior portuguesas.

No **capítulo 2 – a responsabilidade social nas organizações**, concentrámo-nos na Responsabilidade Social Organizacional e criámos uma discussão teórica que descreve o desenvolvimento deste fenómeno em duas vertentes: como disciplina (pensamento) e como uma prática organizacional (ação). Foi também nesta etapa que realizámos a primeira abordagem ao tema “comunicação da responsabilidade social”. Por fim, tal como no capítulo anterior, terminamos esta revisão com uma reflexão sobre a responsabilidade social das universidades.

No **capítulo 3 – a identidade e as organizações**, abordamos a noção de Identidade Organizacional a qual, não sendo central à investigação, é relevante pois consideramos que não é possível estudar uma organização sem abordar a sua identidade, ainda mais quando a

⁹ (UMinho, 2019d)

¹⁰ (Fidalgo, 2019)

responsabilidade social e a comunicação são manifestações que resultam de determinados traços identitários. Assim, neste capítulo, além de descrevermos a evolução da Identidade Organizacional enquanto disciplina, concentramo-nos na sua relação com a comunicação e com a responsabilidade social e procuramos, ainda, criar uma conceptualização de identidade aplicada ao contexto das instituições de ensino superior, a qual nos será útil na fase empírica da investigação.

A **segunda parte** da tese diz respeito à *exploração da temática*. O carácter inovador do tema em estudo e a respetiva escassez de trabalhos publicados justificaram a realização de uma fase exploratória que nos permitiu amadurecer e desenvolver os fenómenos da Comunicação Organizacional e Estratégica e da Responsabilidade Social nas universidades públicas portuguesas. Assim, no **capítulo 4 – o olhar dos especialistas**, apresentamos as fases de preparação, realização e discussão das entrevistas exploratórias que dirigimos a especialistas das áreas de Comunicação Organizacional e de Responsabilidade Social.

A **terceira e última parte** desta dissertação, *as universidades públicas portuguesas e o seu lugar na sociedade contemporânea: a comunicação no centro do processo*, integra o estudo empírico e é composta por seis capítulos. O **capítulo 5 – apresentação do estudo empírico**, apresenta a metodologia desenhada para a pesquisa e, por isso, centra-se na justificação do objeto de estudo (as universidades públicas portuguesas), explica a preferência pelo estudo de caso múltiplo como método de investigação e discute pormenorizadamente as técnicas de recolha de dados utilizadas, bem como os modelos de análise criados para interpretar as informações recolhidas.

A partir do **capítulo 6 – o tempo e o espaço da universidade portuguesa: do século XIII à atualidade**, iniciamos a apresentação dos resultados a partir da evolução histórica da missão das universidades portuguesas, desde o século XIII até à atualidade, a qual deu origem à criação de um modelo piramidal que descreve a razão de existir do ensino superior nacional nos seus diferentes períodos de evolução.

No **capítulo 7 – as protagonistas do estudo**, concentrámo-nos na apresentação da Universidade da Beira Interior, da Universidade de Lisboa, da Universidade do Minho e da Universidade do Porto, a partir dos referentes identitários que definimos no capítulo 3. Começamos pela identificação básica de cada universidade através da criação de um “cartão de cidadão” adaptado que inclui os seguintes dados: nome; logótipo; data de fundação; sede; filiação; natureza jurídica; e breve contextualização histórica. A partir desta caracterização, enveredamos pela

análise da missão, dos objetivos, da visão e dos valores de cada instituição, através da qual procuramos identificar padrões de responsabilidade social.

No **capítulo 8 – o papel social das universidades públicas**, quisemos compreender de que forma se materializam a missão, os objetivos, a visão e os valores de responsabilidade social comunicados pelas universidades. Para tal, recorreremos à análise dos *websites* de cada uma das quatro instituições e descrevemos as políticas e ações que sustentam a responsabilidade para com a comunidade académica, a responsabilidade para com a comunidade externa e o compromisso para o desenvolvimento sustentável. Encerramos este capítulo com a discussão de semelhanças e diferenças entre as quatro universidades estudadas.

No **capítulo 9 – o lugar das universidades públicas na sociedade contemporânea**, procuramos situar a missão social das universidades públicas na atualidade descrevendo, para tal, as suas circunstâncias de atuação, bem como as suas preocupações principais em termos de atuação social. É também neste capítulo que apresentamos algumas diferenças que encontramos na responsabilidade social de cada uma das universidades e que apresentamos aquelas que são as funções da comunicação para a responsabilidade social, de acordo com os líderes destas instituições.

No **capítulo 10 – comunicar para ser socialmente responsável**, reunimos todas as conclusões a que fomos chegando ao longo da dissertação para concretizar um importante contributo desta investigação: *o modelo de comunicação para a responsabilidade social nas universidades públicas portuguesas*. Neste capítulo descrevemos as melhores práticas de comunicação interna e externa que podem ser adotadas pelas universidades para que estas reforcem o seu papel como instituições de referência na sociedade.

Por fim, voltamos a refletir sobre as conclusões mais relevantes desta pesquisa e expomos as dificuldades e limitações que fomos encontrando ao longo deste percurso deixando, em consequência, algumas sugestões para futuras investigações que se debrucem sobre o tema da comunicação e da responsabilidade social no contexto do ensino superior.

Parte 1

As organizações nas sociedades contemporâneas:

os conceitos que compõem o estudo

Capítulo 1

A Comunicação Organizacional e Estratégica nas organizações

“Sem comunicação, não teríamos uma sociedade moderna e organizada. Além de funcionar como um meio de partilha de mensagens entre pessoas, de produzir um sentimento de pertença e de reunir forças humanas em direção a um objetivo comum, a comunicação torna possível a produção uma realidade social comum (...). Por outras palavras, as sociedades e as organizações não podem existir sem comunicação.”

(Falkheimer & Heide, 2018, p. 15)

1. A comunicação como processo de organizar

Em 1979, Weick chamou a atenção para a importância dos relacionamentos no contexto organizacional. O académico descreveu a comunicação como um fenómeno essencial à vida humana e às organizações, já que representa o mecanismo pelo qual os seres humanos produzem e reproduzem a realidade, atribuindo significado e sentido às suas ações. Pensada desta forma, a comunicação constitui o processo central de organizar. E isto é verdade na medida em que as organizações não existem independentemente dos seus membros mas, pelo contrário, são continuamente criadas e recriadas nos seus atos de comunicação (ledema & Wodak, 1999).

Já em 1978, Katz e Kahn tinham defendido que as organizações deviam ser descritas como construções coletivas, que se baseiam em redes de relacionamentos apenas possíveis através de processos de comunicação. De acordo com estes académicos, as sociedades, na sua própria natureza, representam agrupamentos de pessoas cujas atividades são institucionalmente canalizadas e, por isso, é fundamental analisar e compreender os padrões de comportamento coletivos que se concretizam mediante sistemas de cooperação e comunicação. Esta foi uma visão que, ao longo dos anos, se discutiu e desenvolveu no seio na comunidade académica. Fisher (1993), por exemplo, afirmou que uma organização é comunicação e Eisenberg, Jr. e Trethewey (2010) ajudaram a entender esta perspetiva ao lembrar que desde que existem humanos e interação entre eles existem organizações. Tal como afirmou Kreps (1990):

No início da pré-história, os habitantes das cavernas aprenderam que era mais produtivo caçar em grupo do que caçar sozinho. Juntos, os caçadores poderiam efetivamente capturar e cercar as suas presas, partilhando o que haviam capturado. Esses povos pré-históricos

também descobriram que, unindo-se em tribos para resistir às ameaças à sobrevivência (...), poderiam fornecer mais segurança e abrigo do que teriam individualmente. Assim, os nossos antepassados pré-históricos precipitaram o nascimento das primeiras organizações humanas e os primórdios da vida organizacional. (Kreps, 1990, p. 3)

Desde a pré-história, os indivíduos têm procurado unir-se em torno de propósitos comuns, por forma a facilitar a sua sobrevivência e promover o desenvolvimento das suas comunidades. Pensada desta forma, a história da humanidade é, fundamentalmente, a história de organizar (Kreps, 1990; Eisenberg et al., 2010). Tal afirmação transporta-nos para a conceptualização de organização¹¹ partilhada pela generalidade dos académicos da Comunicação Organizacional, como *um grupo de indivíduos que se unem e trabalham coletivamente de forma coordenada e ao longo do tempo, para alcançarem objetivos comuns desenvolvendo, para tal, atividades especializadas* (Goldhaber & Barnett, 1988; Kreps, 1990; Zorn, 2002; Jones, Watson, Gardner & Gallois, 2004; Scroferneker, 2006; Miller, 2008; Ruão, 2008; Carrillo, 2014). Miller (2015) considera, então, que uma organização possui cinco características fundamentais: a existência de uma coletividade social; metas individuais e organizacionais; atividades coordenadas; uma estrutura organizacional; e a incorporação da organização dentro do ambiente de outras organizações.

A respeito desta conceptualização, Kreps (1990) colocou uma questão fundamental: como é que os esforços individuais se unem para atingir as metas organizacionais? A resposta está na comunicação. Esta é a força social que permite aos indivíduos trabalharem e cooperarem para alcançar objetivos comuns. Tal constatação leva-nos à definição de organização apresentada por Taylor:

(...) Uma organização é um sistema de comunicação, que permite a amplas comunidades de seres humanos interagir e funcionar com um entendimento, suficientemente partilhado, de que podem levar a cabo o seu negócio através da constituição, pelo menos ilusória, de uma comunidade de interesses coerente (...). (Taylor, 1993, p. 104)

A comunicação, como a atividade simbólica através da qual as pessoas se envolvem para interpretar e influenciar os seus mundos é, então, assumida como o mecanismo principal pelo qual a atividade dos membros é coordenada para realizar e disseminar os objetivos organizacionais. Kreps (1990) desmistifica e quantifica este papel da comunicação ao catalogar

¹¹ Servimo-nos do termo Organização para nos referirmos a todo o tipo de agrupamentos humanos constituídos com o propósito de alcançar um objetivo comum, sejam eles públicos ou privados, lucrativos ou não lucrativos, de cariz económico, social, político ou outro. Assim, utilizaremos o conceito de Organização para definir empresas ou instituições, independentemente do seu âmbito.

um conjunto de processos que só se tornam possíveis através dela. Considera que é através da comunicação que os membros organizacionais discutem experiências; produzem e trocam informações relevantes que simplificam atividades complexas; promovem mecanismos de adaptação à mudança individual e coletiva; interpretam e coordenam as suas responsabilidades; entendem e atingem as suas metas individuais e coletivas; alcançam as informações que dão sentido à vida organizacional; e entendem as constantes mudanças no ambiente das organizações. Para Mumby (2013) é através destas várias formas discursivas que os públicos moldam os significados e interpretações organizacionais, legitimando os seus próprios interesses e, ao mesmo tempo, fidelizando-se à empresa ou instituição. A comunicação é, então, um processo dinâmico e contínuo que permite aos membros da organização trabalharem juntos, cooperarem, interagirem e interpretarem as necessidades e as atividades organizacionais que estão em constante mutação (Cheney, Grant & Hedges, 2013). Tal como Rego (2016) escreveu:

Todos comunicamos – mesmo quando nada dizemos ou escrevemos! Fazemo-lo nas nossas vidas pessoal, familiar, social, política e organizacional. Comunicamos, até, connosco – e nem sempre nos compreendemos! Somos animais relacionais e sociais, pelo que necessitamos de comunicar mesmo quando não temos nada «relevante» a exprimir. Essa necessidade transcorre, naturalmente, para as organizações – espaços nos quais desenvolvemos uma parcela muito significativa das nossas vidas. Porque desejamos satisfazer necessidades pessoais e sociais, ou porque pretendemos levar a cabo as nossas funções organizacionais, comunicamos constantemente – falando, escrevendo telefonando, reunindo, ouvindo, fazendo silêncios, adotando gestos, sorrindo ou vociferando, escrevendo ou recebendo mensagens eletrónicas, dando ordens ou escutando-as, fazendo ou recebendo sugestões, reclamando ou mostrando satisfação. (Rego, 2016, p. 30)

Comunicar e organizar são, então, atividades humanas intimamente relacionadas. A comunicação é, na verdade, inevitável e inseparável das relações humanas e, logo, do contexto organizacional (Fisher, 1993; Cheney et al., 2013). Portanto, sem comunicação não há organizações.

Os teóricos da Comunicação Organizacional têm vindo a defender e valorizar a centralidade da comunicação no processo de organizar. Christensen e Cornelissen (2011) afirmam mesmo que a comunicação é o alicerce das organizações. Taylor e Robichaud (2004) vão mais longe, ao entender a organização e a comunicação como partes co-constitutivas, assegurando que a organização emerge da comunicação.

Assim idealizada, a organização é bem definida nas palavras de Gomes (2000) como uma realidade simbólica, social e interactivamente mantida por indivíduos dotados de capacidade de significação, que são responsáveis pela sua construção e manutenção através de atividades comunicativas que conduzem o processo de interpretação dos acontecimentos e comportamentos. Tal conceptualização é partilhada por Mumby (2001, 2013) que nos lembra que “(...) as organizações são estruturas intersubjetivas de significados que são produzidos, reproduzidos, e transformados através das atividades comunicativas contínuas dos seus membros” (p. 585).

Falar de organizações é, portanto, falar de trocas de informação, de partilha de significados e, portanto, é falar de comunicação:

(...) A comunicação é anterior ao estabelecimento de uma organização e constitui uma dimensão que acompanha toda a sua vida, porque as organizações necessitam permanentemente de partilhar informações, ideias ou pensamentos. Aliás, a comunicação parece estar na base de todas as atividades de cooperação entre os seres humanos, que é a noção que preside às organizações. (Ruão, Salgado, Freitas & Ribeiro, 2014, p. 18)

Na fase final desta secção, e em jeito de síntese, Eisenberg et al. (2010) lembram-nos que “a história da humanidade é a história de organizar, a qual é conseguida através da comunicação” (p. 23).

Estabelecemos, assim, aquela que é a relação de interdependência entre a organização e a comunicação. Este é o entendimento de um vasto conjunto de teóricos que, desde os anos quarenta do século XX, têm vindo a investir esforços no reconhecimento e desenvolvimento no campo de estudo da Comunicação Organizacional. Abordamos, em seguida, as suas origens disciplinares.

2. Origens disciplinares da Comunicação Organizacional

Num certo sentido, podemos encontrar referências aos estudos de Comunicação Organizacional na antiguidade (Allen, Tompkins & Busemeyer, 1996). Esta é uma ideia partilhada por Redding e Tompkins (1988), que dão como exemplo o Antigo Egipto e a sua elaboração de uma série de manuais para guiar os aspirantes a burocratas. Contudo, como disciplina, a Comunicação Organizacional é mais recente, encontrando a sua origem na primeira metade do século XX, em particular entre as décadas de 1940 e 1950, nos Estados Unidos da América (Redding, 1985; Redding & Tompkins, 1988; Allen et al., 1996; Taylor, Flanagin, Cheney & Seibold, 2001;

Tompkins & Wanca-Thibault, 2001; Ruão, 2004; Miller, 2008; Ruão, 2008; May, 2011; Miller, 2015).

Ainda que, desde então, esta disciplina tenha sido objeto de considerável atenção (Roberts & O'Reilly, 1974; Kunsch, 2006), os teóricos alertam para a dificuldade em estabelecer uma identidade clara para o campo (Allen, Gotcher & Seibert, 1993; Mumby & Stohl, 1996; Tompkins & Wanca-Thibault, 2001). A justificação para tal facto encontra-se na história do desenvolvimento da disciplina. Por um lado, desde a sua introdução, a Comunicação Organizacional herdou a tradição e o interesse de investigadores provenientes de vários campos de estudos, nomeadamente da Sociologia, da Antropologia, do Comportamento Organizacional, das Ciências da Informação, da Psicologia Social, da Administração, da Ciência Política, da Educação e até da Retórica, da Crítica Literária, da Filosofia da Ciência ou da Linguística (Redding, 1985; Goldhaber & Barnett, 1988; Allen et al., 1996; Taylor et al., 2001; Miller, 2015), de tal forma que, atualmente, constitui-se uma mistura eclética de abordagens, teorias e metodologias (Jones et al., 2004), que são fruto dessa interação entre diferentes áreas de conhecimento. Por outro lado, a rápida e complexa evolução das organizações e do seu contexto obriga os teóricos a uma constante redefinição das fronteiras e do futuro da Comunicação Organizacional (Tompkins & Wanca-Thibault, 2001).

No entanto, tal como nos mostra May (2011), a disciplina continua a progredir, explorando a gama de desafios e oportunidades relacionadas com a relação entre a comunicação e a organização. Também Cheney (2007) afirma que:

A comunicação organizacional é, hoje, uma subdisciplina bem estabelecida dentro de um campo mais amplo que é o dos estudos de comunicação, apresentando todos os elementos de que uma subdisciplina precisa para reivindicar esse *status*: um domínio de interesse relativamente definido, alguns conceitos-chave, uma matriz de “obras clássicas”, uma narrativa mais ou menos comum do seu desenvolvimento, publicações em jornais e livros, grandes associações profissionais e várias gerações de investigadores. (p. 80)

Para chegar àquilo que hoje a caracteriza, a Comunicação Organizacional passou, desde 1940, por um longo período de evolução. Tal como apontam Tompkins e Wanca-Thibault (2001), os primeiros estudos de Comunicação Organizacional começaram a aparecer em meados dos anos 60. Desta década destaca-se o trabalho de Tompkins, publicado no ano de 1967, *Organizational Communication: A state-of-the-art review*, que representou o primeiro resumo da investigação realizada no campo da Comunicação Organizacional. Tompkins centrou-se nos trabalhos

empíricos até então elaborados e, utilizando duas categorias de análise – 1) canais formais e informais de comunicação; 2) relações superior - subordinado –, concluiu que a comunicação *top-down*¹², focada na gestão eficiente, deu forma à maior parte dos estudos da época. Como veremos adiante, este foi o tipo de trabalhos que marcou o primeiro período de investigação em Comunicação Organizacional o qual é denominado de *Positivista*. Caracteriza-se pela utilização de modelos epistemológicos e metodológicos estreitamente alinhados com a observação objetiva, destinada a medir o comportamento de comunicação dentro dos ambientes organizacionais. Nesta época, as preocupações centravam-se nos assuntos de gestão que estavam focados em encontrar modelos de comunicação capazes de aumentar a produtividade, a eficiência e a eficácia dos fluxos de informação no cerne dos sistemas organizacionais (Miller & Dinan, 2008).

Na década de 70, Tompkins e Wanca-Thibault (2001) destacam um trabalho daquele que é tido por muitos como o pai da Comunicação Organizacional (Goldhaber & Barnett, 1988). W. Charles Reddings publicou, no ano de 1972, o livro *Communication within the organization: An interpretative review of theory and research*. Nesta extensa obra, Redding analisou a Comunicação Organizacional de uma perspectiva interna, apresentando os dez postulados ou princípios básicos que, para si, caracterizavam a comunicação humana nas organizações. Assim: 1) em primeiro lugar, Redding posicionou o significado nos processos interpretativos dos recetores e não na transmissão da mensagem; 2) em segundo defendeu que, numa organização, todos os comportamentos verbais e não-verbais são potenciais mensagens; 3) no terceiro princípio enfatizou a capacidade de escuta, defendendo que uma característica comportamental fundamental de um gerente é a sua capacidade de ouvir os subordinados de uma forma empática; 4) em quarto, afirmou que o recetor age à mensagem recebida em função do seu enquadramento pessoal; 5) em quinto lugar, Redding destacou a importância do *feedback* e da respetiva capacidade de resposta; 6) no sexto postulado abordou o fator custo/eficiência da comunicação nas organizações e concluiu que mais comunicação não é necessariamente melhor; 7) com o sétimo princípio sugeriu que a necessidade social de redundância deve ser equilibrada com a necessidade económica de eficiência argumentando que, por um lado, o excesso de comunicação pode aborrecer e, no entanto, a sua escassez pode gerar mensagens incompreensíveis; 8) no oitavo postulado, "*sobrecarga de comunicação (communication overload)*", o teórico descreveu os problemas associados ao limite do processamento de mensagens dos indivíduos; 9) no nono

¹² Utilizamos o termo *Top-down* para nos referirmos ao fluxo de comunicação vertical e unidirecional que caracteriza a transmissão de informação de cima para baixo, neste caso, dos gestores para os subordinados.

princípio chamou a atenção para aquilo que designou de *efeito de transmissão em série*, discutindo as mudanças de significado decorrentes dos processos de filtragem e distorção, à medida que as mensagens são passadas de uns indivíduos para os outros, nas redes organizacionais; 10) por último, Redding sugeriu que o *clima* da organização para a comunicação é mais importante do que as suas técnicas.

O trabalho de Redding veio revolucionar os estudos da época e, certamente, trouxe um impulso para o aparecimento da teoria interpretativa nos estudos da Comunicação Organizacional, entre as décadas de 1970 e 1980. Para Redding, o processo interpretativo dos membros que constituem a organização é fundamental e a maior parte dos postulados apresentados pretendem afirmar a sua capacidade de atribuição de sentido, até então esquecida. Ao colocar a responsabilidade da atribuição do significado do lado do recetor e ao enfatizar a importância do *feedback*, o académico pôs em causa a *metáfora da máquina* e o modelo de *container* que figuravam nas propostas dos teóricos positivistas. Discutiremos, adiante, as especificidades desta abordagem.

Mas, a respeito do período positivista, em 1978, no encontro anual da *Associação de Comunicação do Discurso* (*Speech Communication Association*), Frederic M. Jablin apresentou um trabalho¹³ no qual resumiu os estudos realizados no campo da Comunicação Organizacional no período entre 1940-1970, assinalando as questões de investigação predominantes em cada década. De acordo com os seus resultados, nesta época, os académicos privilegiaram os temas da *comunicação superior-subordinado*, *das redes e canais de comunicação* e da *eficiência e desempenho organizacional*. Estas são, de resto, temáticas que se enquadram na teoria positivista, a qual dominava a investigação em Comunicação Organizacional neste período.

Também Redding e Tompkins (1988) procuraram sistematizar o percurso de afirmação da Comunicação Organizacional enquanto disciplina científica. Para tal, definiram três períodos que consideraram representar as suas fases da sua evolução. O primeiro período, entre 1900 e 1940, diz respeito ao *momento de preparação para a emancipação*. O segundo, entre as décadas de 1940 e 1970, foi denominado de *momento de identificação e consolidação*. Por último, os autores denominam a fase posterior a 1970 como o *momento de maturidade e inovação*.

No momento de *preparação para a emancipação*, o campo da Comunicação Organizacional foi dominado pelos estudos sobre *competências comunicativas e eficiência organizacional*,

¹³ Research priorities in organizational communication, citado por Tompkins & Wanca-Thibault, 2001.

enfatizando-se o *treino das competências de comunicação dentro dos ambientes organizacionais*. Nesta fase, destacaram-se as metodologias de investigação que Redding e Tompkins (1988) denominaram de *formulário-prescritivas*, as quais dependiam de um conjunto de regras orientadas para a eficácia comunicativa.

A etapa de *identificação e consolidação* caracterizou-se pelo reconhecimento da Comunicação Organizacional como disciplina académica autónoma. Para tal, contribuíram o aparecimento dos primeiros programas de pós-graduação em Comunicação Organizacional, a manifestação das primeiras publicações especializadas¹⁴ e o reconhecimento do campo através da criação de associações profissionais, como é o caso da *Internacional Communication Association* (ICA), fundada no ano de 1950¹⁵. Redding (1985) descreve, ainda, o ano de 1967 como o *Ano da Aceitação Oficial*, pois nele se realizaram dois eventos fundamentais para o reconhecimento do campo: a primeira *Conferência sobre Comunicação Organizacional* (Conference on Organizational Communication, em Hunstville – Alabama) e a publicação da bibliografia mais antiga sobre Comunicação Organizacional. *Relações superior-subordinado, redes informais de comunicação e canais e processos de comunicação para a satisfação dos funcionários* foram os temas determinantes deste período. Durante estas duas fases, a investigação em Comunicação Organizacional, fortemente ancorada no modelo positivista, adotou o uso de métodos quantitativos, suportados por abordagens mecanicistas, nas quais os investigadores se posicionavam como observadores completamente objetivos.

A partir de 1970, Redding e Tompkins (1988) afirmaram que a Comunicação Organizacional atingiu o seu *período de maturidade e inovação*, no qual se deu o seu reconhecimento como uma disciplina estabelecida sob a égide de um campo maior, que é o dos Estudos da Comunicação, e com ligações a uma variedade de outras disciplinas como a Administração, a Antropologia, a Comunicação Empresarial, a Psicologia Organizacional, a Ciência Política, a Psicologia Social, a Sociologia, a Retórica, entre outras. Para esta maturidade contribuiu a proliferação da investigação empírica que resultou num crescimento dos artigos e livros publicados e, principalmente, no desenvolvimento das bases teóricas da disciplina. Foi, também, entre as décadas de 1970 e 1980 que floresceu aquilo que os académicos denominam de *reviravolta nos estudos da Comunicação Organizacional*, a qual chamou a atenção para a conceptualização das organizações enquanto

¹⁴ De acordo com Redding (1985), antes de 1940, qualquer derivado do verbo "comunicar" era uma ocorrência rara em publicações que tratavam de assuntos relevantes para o campo da Comunicação Organizacional.

¹⁵ Em 1950 foi fundada com o nome *National Society for the Study of Communication* (NSSC) (ICA, 2019).

dimensões expressivas e simbólicas (Taylor & Trujillo, 2001), fazendo surgir os paradigmas interpretativo e crítico.

Os teóricos apontam o ano de 1981 como o momento de afirmação do paradigma interpretativo e crítico. Tal ficou a dever-se à realização da *Primeira Conferência de Abordagens Interpretativas para a Comunicação Organizacional*, em Alta - Utah, nos Estados Unidos. Neste encontro científico, o grupo de investigadores reunido discutiu o presente e o futuro da Comunicação Organizacional, o qual consideravam limitado face às possibilidades reduzidas da teoria positivista (Taylor & Trujillo, 2001; Taylor et al., 2001; Tompkins & Wanca-Thibault, 2001; Miller, 2008; Ruão, 2008; Cheney et al., 2013; Mumby, 2013; Putnam & Mumby, 2014; Miller, 2015). De acordo com Taylor et al. (2001), dois motivos explicam a realização da Conferência de Alta - Utah. O primeiro foi a vontade de distanciar e diferenciar a investigação em Comunicação Organizacional das preocupações de gestão que enfatizavam as questões da eficiência comunicativa ou do fluxo de informações superior – subordinado, procurando-se, na verdade, alcançar uma identidade autónoma para o campo. O segundo motivo circunscreveu-se na crescente insatisfação face às metodologias exclusivamente quantitativas e à racionalidade objetiva, baseada numa relação de causa - efeito, que caracterizava a recolha e análise de dados deste campo de estudos.

Como resultado deste encontro académico, em 1983, foi publicado o livro *Communication and Organizations: An Interpretative Approach*, editado por Linda L. Putnam e Michael E. Pacanowsky, um volume que cresceu a partir dos trabalhos apresentados na Conferência de Abordagens Interpretativas e cuja função, segundo os editores, era esclarecer a aplicação da teoria interpretativa ao campo da Comunicação Organizacional (Putnam & Pacanowsky, 1983). Assim:

Este livro pretende definir e explicar os princípios de um paradigma particular na comunicação organizacional, a abordagem interpretativa. Este paradigma, enquanto predominante na pesquisa sociológica e antropológica, está a surgir à tona da literatura sobre comunicação e comportamento organizacional. Como tal, fornece uma alternativa para expandir a base do conhecimento em comunicação organizacional. (...) Os interpretativistas enfatizam os significados subjetivos, intersubjetivos e socialmente construídos pelos atores organizacionais. (Putnam & Pacanowsky, 1983, p. 7)

Os ensaios publicados neste livro sugeriam que os estudos interpretativos enriqueceriam as metodologias existentes, as quais ainda eram principalmente objetivas, quantitativas por natureza e baseadas em pressupostos funcionalistas (Taylor et al., 2001; Tompkins & Wanca-Thibault, 2001). Assim surgiu o *paradigma interpretativo*, o qual alertou para a importância da cultura

organizacional e para a centralidade da comunicação no processo de organizar. A sua influência na diversificação do campo parece ter sido profícua, já que, como Allen et al. (1993)¹⁶ observaram, no período entre 1980 e 1991, as *relações interpessoais nas organizações, as estratégias de comunicação, a cultura organizacional* e o *simbolismo* foram os assuntos mais estudados na disciplina de Comunicação Organizacional. Tais temas representavam uma rutura face ao que tinha sido o enfoque *mecanicista* dos estudos positivistas.

Em consequência deste desenvolvimento, entre as décadas de 1980 e 1990, a Comunicação Organizacional enfrentou aquilo a que Taylor e Trujillo (2001) chamam do *período de crise de legitimidade e representação*. Tal ficou a dever-se à manifestação das teorias críticas, as quais condenavam todas as formas de poder e controlo que consideravam dominar os aspetos da Comunicação Organizacional, tanto na sua aplicação prática como nos seus estudos. Os seus defensores criticavam a racionalidade, o capitalismo consumista, o militarismo, o racismo, o imperialismo, o sexismo e outras formas de dominação. Ainda que este tenha representado um período de crise, as teorias críticas tornaram-se compatíveis com os princípios da Comunicação Organizacional e mantêm-se na investigação da disciplina.

No que respeita à fase posterior aos anos 90, Taylor e Trujillo (2001) consideraram que a Comunicação Organizacional enfrentou um *momento de assimilação* das várias teorias emergentes:

E assim, nós, na comunicação organizacional, assim como os académicos de outras disciplinas, chegamos ao momento atual de "assimilação", enquanto tentamos abordar os desafios da teoria crítica, do feminismo, dos estudos étnicos e do pós-modernismo, no contexto da modernidade. (Taylor & Trujillo, 2001, p. 163)

No início do século XXI, a Comunicação Organizacional era, já, uma *disciplina estabelecida*, caracterizada por uma convivência harmoniosa entre as diversas abordagens que marcaram o seu desenvolvimento. Este foi, também, o momento em que novas teorias de estudo começaram a surgir, com especial destaque para as *abordagens constitutivas*. Os teóricos estavam interessados em considerar as formas pelas quais a organização e a comunicação se produziam e influenciavam mutuamente. Esta visão foi denominada de *Constituição Comunicativa das Organizações* e considera as formas através das quais o processo de comunicação cria e recria

¹⁶ Os investigadores efetuaram uma revisão de 889 artigos sobre Comunicação Organizacional, publicados em 61 revistas, entre 1980 e 1991.

sistemas de significado e de compreensão nos ambientes organizacionais (Miller, 2015). Para os defensores desta abordagem a realidade não é algo subjetivo, mas, antes uma construção intersubjetiva criada através da comunicação.

O quadro atual de investigação em Comunicação Organizacional reflete, então, as tradições e desenvolvimentos de todos estes paradigmas – positivista, interpretativo, crítico, pós-moderno e constitutivo – desenrolando-se numa diversidade de compromissos teóricos, abordagens metodológicas e tópicos de investigação. Tal é facto comprovado por Miller (2015):

Hoje, a maioria concordaria que a comunicação organizacional atingiu uma maturidade que poucos teriam imaginado há meio século atrás, e o campo agora abrange um ecletismo saudável, na medida em que uma variedade de abordagens teóricas fornece descrições sobre as formas pelas quais comunicar e organizar se relacionam. (p. xviii)

É, precisamente, nessa diversidade que nos concentraremos em seguida, a qual sintetizamos na tabela 1.

1900 – 1940: FASE DE PREPARAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO	
Atenção nas competências comunicativas e na eficiência organizacional	
Metodologias formulário – prescritivas	
1940 – 1970: MOMENTO DE IDENTIFICAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO	Abordagem positivista
Atenção na comunicação superior- subordinado, nas redes emergentes de comunicação, no fluxo de informação, nos canais de comunicação e nos componentes do clima organizacional	
Metodologias empírico - prescritivas	
A PARTIR DE 1970: ETAPA DE MATURIDADE E INOVAÇÃO	
1970 – 1980: ABORDAGEM INTERPRETATIVA	
Conceptualização das organizações enquanto dimensões expressivas e simbólicas	
1980 – 1990: ABORDAGEM CRÍTICA E PÓS-MODERNA	
Foco nas relações de poder e dominação no interior das organizações	
1990 – 2000: MOMENTO DE ASSIMILAÇÃO	
Consolidação das várias abordagens emergentes: teoria crítica, feminismo, estudos étnicos e pós-modernismo	
A PARTIR DE 2000: ESTABELECIMENTO E DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA	
Convivência harmoniosa entre as diversas abordagens	
Desenvolvimento da visão da <i>Constituição Comunicativa das Organizações</i>	
Emergência dos temas da comunicação estratégica e da responsabilidade social	

Tabela 1: Quadro resumo da evolução da Comunicação Organizacional como disciplina

2.1. Abordagens e tendências no estudo da Comunicação Organizacional

A Comunicação Organizacional tornou-se um campo académico universal, no qual convivem múltiplas perspetivas, vários métodos de pesquisa e diversos âmbitos de estudo. As abordagens *positivista, crítica, interpretativa, pós-moderna* e, mais recentemente, *a constitutiva* assinalaram a história do desenvolvimento da disciplina e marcam a sua tradição de investigação. É sobre elas que nos ocuparemos nas próximas páginas.

A abordagem clássica, o positivismo e o pós-positivismo

Temo-nos focado, ao longo destas páginas, no estudo da Comunicação Organizacional enquanto disciplina. No entanto, não podemos ignorar que a evolução do campo académico está estreitamente relacionada com a aplicação prática da comunicação no âmbito das organizações.

De acordo com Cheney (2007), Miller (2015) e Kunsch (2016), foi a partir do Pós-Revolução Industrial que as questões da comunicação começaram a despertar alguma atenção no contexto organizacional. Os métodos comuns de produção de bens evoluíram consideravelmente e, em vez das tradicionais indústrias caseiras de confeção manual que eram constituídas por grupos muito pequenos - quase sempre de base familiar -, a Revolução Industrial incrementou a mecanização e a produção em série. Como consequência disso, a concentração de grupos maiores de pessoas, que eram necessárias para o funcionamento das fábricas, tornou-se uma realidade.

Face aos impactos profundos nos modos de trabalho trazidos pela Revolução Industrial, no início do século XX, vários estudiosos, procuraram dar sentido a estas novas formas organizacionais fornecendo conselhos, às indústrias, sobre a melhor maneira de atuarem à luz do seu novo contexto (Miller, 2015). A *metáfora da máquina*, tal como é apresentada por Miller (2015) foi tida, nesta época, como a melhor estratégia para dar resposta à gestão das organizações. De acordo com esta metáfora, as organizações podiam ser explicadas tal e qual como máquinas, porque funcionavam de maneira especializada, padronizada e previsível. A comunicação servia, exclusivamente, para assuntos de trabalho, privilegiando-se o formato escrito e o tom formal, num processo unidirecional no qual os funcionários recebiam ordens da gestão superior, para as quais não se esperava qualquer tipo de *feedback*. A função exclusiva da comunicação era ajudar a organização a aumentar a sua produtividade e eficiência, assumindo um carácter funcional e instrumental (Kunsch, 2006). Assim, nesta *abordagem clássica*, os teóricos davam pouca atenção às necessidades individuais dos funcionários, à valorização das suas ideias e à existência de

interação social dentro das organizações. A única contribuição valiosa dos membros era, na verdade, o seu trabalho físico (Miller, 2015).

Tendo em conta esta abordagem comunicativa, não é de estranhar que os primeiros estudos sobre Comunicação Organizacional tenham acompanhado esta tendência. Referimo-nos, portanto, à *abordagem positivista* que dominou o campo até meados de 1960. Tal como nos lembra Ruão (2008), os estudos positivistas das organizações tiveram origem no positivismo filosófico de Augusto Comte (1798 - 1857), o qual privilegiava a observação de fenómenos, a recolha de dados empíricos e a produção de teorias formais como formas de gerar conhecimento. Os defensores desta teoria afirmavam o princípio da verificação e da generalização dos fenómenos na construção do conhecimento científico (Redding & Tompkins, 1988; Deetz, 2001).

A influência desta abordagem de investigação na Comunicação Organizacional ficou marcada pela definição das organizações como *containers*, uma espécie de espaço com fronteiras delimitadas, cuja tarefa exclusiva de produzir bens e serviços atribuía uma função mecanicista aos processos de comunicação (Miller, 2008; Cheney et al., 2013). Os investigadores centravam-se, então, na análise das questões da eficácia comunicativa e na sua relação com a eficiência organizacional, com o objetivo de prescrever determinadas práticas às empresas. Para tal, privilegiavam metodologias quantitativas, estreitamente alinhadas com a observação rigorosa e dita “objetiva” da realidade, processo no qual o investigador assumia o papel de observador neutro dos fenómenos (Redding & Tompkins, 1988; Miller, 2008; Ruão, 2008). Os temas mais analisados nos primeiros estudos de Comunicação Organizacional eram, então: *a comunicação superior – subordinado, as redes emergentes de comunicação, o fluxo de informação, os canais de comunicação e os nos componentes do clima organizacional* (Tompkins, 1967 e Jablin 1979 in Tompkins & Wanca-Thibault, 2001; Miller, 2008; Ruão, 2008; Miller, 2015). Estes estudos positivistas inscrevem-se numa visão *funcionalista* da realidade, ao pensá-la como algo externa à experiência do indivíduo, visando atingir o conhecimento por meio de métodos científicos rigorosos e pela generalização dos fenómenos (Taylor et al., 2001).

Ao longo da década de 60, porém, os investigadores começaram a questionar a fidelidade e a validade das teorias positivistas e funcionais. No âmbito das críticas principais, destacava-se a rejeição face às conceções realistas das organizações e, portanto, à metáfora de *container* (Miller, 2008), que se considerava infrutífera, dada a dificuldade crescente em medir os limites da organização (Zorn, 2002). Renunciava-se, também, a objetividade epistemológica baseada em

métodos de investigação quantitativos e na observação rigorosa da realidade, a qual se destinava a explicar relações de causa-efeito (Miller, 2008; Ruão, 2008; Miller, 2015). A objetividade absoluta deixava de fazer sentido, bem como a posição do investigador como um observador neutro. Os académicos ambicionavam, antes, aplicar novos métodos de investigação de cariz qualitativo, ao mesmo tempo que procuravam distanciar-se dos temas ligados às preocupações de gestão que se centravam nas questões da eficiência dos processos comunicativos (Taylor et al., 2001).

Foi neste contexto de consciencialização das realidades organizacionais e de novos interesses de investigação que surgiram as abordagens interpretativa e crítica. Estas novas teorias atribuíam maior consideração aos membros que compunham as organizações e questionavam-se sobre os mecanismos expressivos e simbólicos através dos quais estas eram construídas (Cheney et al., 2013). Todavia, esta *viragem ou reviravolta interpretativa*, como os académicos gostam de apelidar, não sentenciou o fim do modelo positivista. Na verdade, estes estudos revelaram-se fundamentais para o crescimento e para a firmação da Comunicação Organizacional e, ainda hoje, representam uma abordagem de investigação ativa, ainda que marcada por importantes desenvolvimentos.

Assim, ainda podemos encontrar as manifestações desta tradição de investigação na *abordagem normativa* apresentada por Deetz (2001), que corresponde ao pós-positivismo. Deetz (2001) explica que os estudos *normativos* posicionam a organização como "objetos existentes naturalmente abertos à descrição, previsão e controle" (p. 19). Esta perspetiva modernista baseia-se em metáforas económicas e descreve as empresas e instituições como mercados de ideias e práticas que requerem intervenção para manter a sua ordem social (May & Roper, 2014). Portanto, os seus assuntos de investigação centram-se nas questões da eficácia comunicativa e na respetiva resolução dos problemas. Deetz (2001) afirma que os investigadores que produzem este discurso são descritos como funcionalistas, uma vez que enfatizam a codificação e a busca pela regularidade e normalização dos fenómenos comunicativos. Os estudos normativos mantêm, então, o percurso do realismo e da objetividade que herdaram do positivismo clássico com o propósito de encontrar explicações causais para as regularidades observadas no mundo físico e social (Ruão, 2008). No entanto, rejeitam os pressupostos da verdade absoluta e da observação objetiva.

No seguimento da análise da abordagem pós-positivista, Miller (2008) refere três avanços fundamentais face ao positivismo clássico. Assim, em primeiro lugar considera que os investigadores pós-positivistas evitam o foco ontológico estritamente realista, rejeitando a visão das organizações como *container* e a descrição da comunicação como um processo mecânico de transferência de informação. Em vez disso, tendem a adotar perspetivas mais próximas do construtivismo social. O segundo avanço concentra-se nas escolhas metodológicas mais sofisticadas, que incluem análises longitudinais ou análises de redes de comunicação, deixando de lado os métodos estritamente quantitativos. Por último, Miller (2008) afirma que os académicos pós-positivistas estão envolvidos com assuntos fundamentais que os indivíduos e as organizações enfrentam na sociedade contemporânea, nomeadamente: *questões sobre tecnologias de comunicação avançadas, problemáticas sobre a globalização, estruturas organizacionais alternativas e organizações sem fins lucrativos*.

De acordo com Deetz (2001), à entrada para o século XXI, o discurso normativo pós-positivista ainda era largamente aplicado um pouco por todo o lado, acompanhando o desenvolvimento contemporâneo do campo da Comunicação Organizacional.

Conhecidos os contornos deste paradigma de estudos, passamos para aqueles que se tornaram dominantes a partir dos anos 80: os movimentos interpretativo e crítico.

O movimento interpretativo

Tal como já tivemos oportunidade de discutir, o movimento interpretativo nasceu dos limites da teoria positivista. O momento que marca a grande reviravolta nos estudos da Comunicação Organizacional pode ser encontrado no ano de 1981, quando um grupo de investigadores se reuniu na *Primeira Conferência de Abordagens Interpretativas para a Comunicação Organizacional*, realizada em Utah, nos Estados Unidos. Estes académicos mostravam-se descontentes com os métodos e temas de investigação limitados que caracterizavam o campo da Comunicação Organizacional e desejavam alcançar uma identidade autónoma para a disciplina, que estava, até então, muito dependente dos estudos de Gestão.

Taylor et al. (2001), afirmam que o surgimento das teorias interpretativas nos Estudos Organizacionais foi influenciado por duas disciplinas principais: a fenomenologia de Husserl e Heidegger e o estruturalismo, mais especificamente a semiótica, de Saussure. Inspirados nestas influências, os estudos interpretativos, pretendiam mostrar como é que as realidades particulares

são socialmente produzidas e mantidas através de conversas, de histórias, de rituais e de outras atividades quotidianas (Deetz, 2001). Os seus investigadores estão, portanto, interessados em compreender os modos pelos quais a realidade organizacional é socialmente construída, mediante as interações que acontecem no meio organizacional.

A abordagem interpretativa resultou, então, numa nova conceção de *organização* e de *comunicação*. Afastadas do modelo de *container*, as organizações passaram a ser descritas como comunidades sociais que partilham características com outros tipos de comunidades (Deetz, 2001). Neste contexto, a comunicação deixou de ser conceptualizada como um instrumento exclusivo para a transmissão de informações passando a ser pensada como um elemento fundamental no processos de criação de sentido e de *organizar* (Weick, 1979; Miller, 2008). Tal como afirmou Craig, “(...) os investigadores organizacionais mudaram de uma visão mecanicista da comunicação nas organizações para uma visão constitutiva de organização e comunicação” (1999, citado por Miller, 2008, p. 5).

O aparecimento do pensamento interpretativo significou, também, um desvio da atenção face às preocupações de gestão que ocupavam os académicos da Comunicação Organizacional. O foco do seu interesse passou a estar nas experiências e interações dos vários atores organizacionais (Miller, 2008). De acordo com May e Roper (2014), os estudos interpretativos concentram-se nas dimensões sociais e não económicas da organização, explorando as maneiras pelas quais as suas realidades são criadas, mantidas e transformadas em práticas diárias informais. Assim sendo, os investigadores envolveram-se com novos tópicos de estudo, dos quais se destaca a centralidade da *Cultura Organizacional* (Taylor et al., 2001). Agora conscientes da existência de várias culturas dentro da mesma organização, os interpretativistas procuravam averiguar o papel dessas subculturas nos processos de socialização, de conflito, de tomada de decisão e de mudança organizacional (Miller, 2008). Também nos anos 80, os temas *da Identidade e da Imagem Organizacional* foram objeto das primeiras atenções. Cultura, Identidade e Imagem Organizacional são, de resto, temas que se mantêm na agenda contemporânea da investigação da Comunicação Organizacional.

De acordo com Deetz (2001), o número e a importância dos estudos interpretativos cresceu rapidamente durante os anos 80. Este é, na verdade, um tipo de discurso que se manteve ao longo das décadas e que ainda hoje prevalece no campo da Comunicação Organizacional. Os interpretativistas contemporâneos descrevem a realidade como algo que é socialmente construído

pela interação e pelas experiências subjetivas dos indivíduos e os seus estudos procuram descobrir a natureza e o papel das formas simbólicas que mantêm a ordem social (Taylor et al., 2001).

Os estudos críticos e pós-modernos

Da reviravolta no campo da Comunicação Organizacional nasceria outra tendência de estudos: a abordagem crítica, na qual os investigadores descreveram as organizações como sistemas de controlo e dominação.

A investigação em Comunicação Organizacional sob uma perspetiva crítica encontra as suas raízes no trabalho de Karl Marx e na tradição neomarxista interessada nas questões de hegemonia e ideologia (Mumby, 2013, 2014). Marx foi um importante intelectual alemão do século XIX, que dedicou grande parte da sua vida a examinar as relações entre os proprietários e os trabalhadores nas sociedades capitalistas. De acordo com este filósofo, essas relações eram caracterizadas por um desequilíbrio eminente, no qual os funcionários representavam a classe oprimida. Seguindo esta ideologia, e tal como declara Miller (2015), os teóricos críticos concordam com três princípios fundamentais: 1) defendem que certas estruturas e processos sociais resultam em desequilíbrios fundamentais de poder; 2) acreditam que esses desequilíbrios de poder conduzem à alienação e opressão de certas classes e grupos sociais; 3) argumentam que o papel do investigador crítico é explorar e descobrir esses desequilíbrios denunciando-os ao grupo oprimido, de modo a que este, por meio da ação política ou da resistência individual, alcance a emancipação.

Tal como nos recordam Cheney et al. (2013), a visão crítica defende a necessidade de um maior equilíbrio nas organizações, pois parte do pressuposto que existem diferenças nas relações entre gestores e funcionários, o que resulta num ambiente caracterizado por situações de dominação, opressão e injustiça na sociedade capitalista. Assim, de acordo com Mumby (2013), no contexto destes estudos, os investigadores têm explorado as formas pelas quais os mecanismos de construção de significado e os processos de comunicação operam ideologicamente para estruturar as relações de poder no local de trabalho.

Tal como afirma Deetz (2001), o objetivo dos discursos críticos contemporâneos tem sido criar organizações e sociedades livres das relações de poder e dominação, nas quais todos os membros possam contribuir igualmente para a satisfação das necessidades humanas que conduzam ao desenvolvimento progressivo de todos. Mumby (2014) concorda e prevê que o futuro da teoria crítica está ligado à sua capacidade de participar, de forma proveitosa, nos debates

contemporâneos sobre o significado do trabalho e o seu lugar na vida das pessoas num ambiente marcado pela globalização da economia.

Foi precisamente no contexto desta luta pela igualdade e pela emancipação dos grupos oprimidos que nasceram os *estudos feministas*, com particular desenvolvimento a partir do século XIX. De acordo com Ashcraft (2014), a investigação feminista no âmbito da Comunicação Organizacional tornou-se relativamente estável e reconhecida a partir do início do milénio graças a vários especialistas que defenderam a sua ascensão, com destaque para Dennis Mumby. De facto, tal pode comprovar-se, por exemplo, pela conquista de capítulos autónomos em edições recentes de algumas obras de referência¹⁷.

Dos desenvolvimentos da teoria crítica nasceu, também, a *tradição pós-moderna* no campo da Comunicação Organizacional. Com início na década de 1990, os estudos pós-modernos, de acordo com Mumby (2013), refletiam um conjunto diferente de preocupações empíricas quando comparados com a investigação crítica. Enquanto os críticos se concentravam nas formas organizacionais *fordistas* tradicionais, marcadas pelo poder centralizado, pelas hierarquia, pela opressão dos funcionários e pelas estruturas burocráticas, os estudos pós-modernos focavam-se nas estruturas *pós-fordistas*, caracterizadas pelas hierarquias mais flexíveis e pelos mecanismos de decisão mais descentralizados e em equipa. Em vez de pensar no poder como algo centralizado, a visão pós-moderna discute-o como algo que está disperso e descentralizado na organização. Assim, examinam-se as formas pelas quais os funcionários, no contexto empresarial moderno e face ao ambiente economicamente globalizado, estão sujeitos, acomodam e resistem aos esforços da organização para moldar os seus comportamentos num contexto de crescente precariedade laboral (Mumby, 2014).

No entanto, hoje em dia, a distinção entre estas duas teorias – a crítica e a pós-moderna – é cada vez mais difícil. Tal acontece porque, como explica Mumby (2014):

A teoria e a pesquisa nos primórdios dos estudos organizacionais críticos foi conduzida num ambiente político e económico muito diferente, onde a forma organizacional *fordista* e o contrato social entre trabalhadores e empregadores eram, se não completamente estabelecidos, pelo menos a forma organizacional padrão. O terreno organizacional atual é caracterizado pela precariedade do trabalho, pela diluição das fronteiras da vida profissional,

¹⁷ Como é o caso do livro *Organizational Communication: Approaches and Processes* de Katherine Miller, cuja 7.ª edição foi publicada no ano de 2015; e da obra *The SAGE Handbook of Organizational Communication: Advances in Theory, Research and Methods*, editado por Linda L. Putnam e Dennis K. Mumby, cuja 3.ª edição data de 2014.

pelo privilégio do consumo em relação às práticas de produção e, talvez mais importante, pelo posicionamento da identidade individual (e do seu sentido) como o terreno central da luta na vida organizacional. (Mumby, 2014, p. 119)

O fim das formas *fordistas* e os novos contextos de trabalho nas organizações contemporâneas fizeram com que os estudos críticos se fossem aproximando dos objetivos do pós-modernismo. Ambos têm procurado estudar, por exemplo, a precariedade laboral nos ambientes economicamente globalizados, facto que torna a divisão de fronteiras entre as duas abordagens cada vez mais desafiante.

Teorias interpretativa, crítica e pós-moderna constituem, então, as abordagens que protagonizaram a *reviravolta* nos estudos da Comunicação Organizacional e que contribuíram para que a disciplina alcançasse a riqueza e diversidade epistemológica que hoje a caracterizam. De acordo com Mumby (2014), podemos medir este contributo em três consequências: 1) as “novas” abordagens reposicionaram a comunicação, atribuindo-lhe um papel central no processo de organizar e excluíram a sua visão como mero auxiliar dos fenómenos organizacionais; 2) a Comunicação Organizacional tornou-se numa área de interesse e investigação interdisciplinar; 3) a Comunicação Organizacional é, hoje, uma disciplina com reconhecidas capacidades para explorar os processos e estruturas de grande complexidade que caracterizam o contexto organizacional contemporâneo. Tal capacidade torna-se fundamental num panorama político, económico, social e ambiental cada vez mais complexo, no centro do qual está a organização moderna e a sua capacidade de estruturar a vivência das sociedades.

Os movimentos interpretativo, crítico e pós-moderno conseguiram, então, assegurar a centralidade da comunicação nas estruturas organizacionais. No contexto específico da Comunicação Organizacional, a consolidação deste princípio trouxe um desenvolvimento no campo teórico, com o fortalecimento de uma nova abordagem denominada pelos teóricos contemporâneos como a visão *Constituição Comunicativa das Organizações*.

A Constituição Comunicativa das Organizações

Como é que uma organização é criada? O que garante a sua continuidade? Ou, por outras palavras, o que é uma organização? De acordo com Brummans, Cooren, Robichaud e Taylor (2014), estes são os interesses que têm motivado um número crescente de investigadores ao longo das últimas duas décadas, os quais se têm concentrando no papel que a comunicação tem na produção e

reprodução das organizações. Os seus trabalhos encontram-se inscritos no âmbito da *constituição comunicativa das organizações*, uma abordagem que tem conquistado terreno nos estudos da Comunicação Organizacional e que coloca a comunicação no centro do processo de organizar (Zorn, 2002; Brummans et al., 2014; Deetz & Eger, 2014; Schoeneborn, Blaschke, Cooren, McPhee & Seidl, 2014).

Influenciados pelo construtivismo social e pela análise do discurso, os defensores desta corrente vêm de três escolas de pensamento – a *Escola de Comunicação Organizacional de Montreal*, o *Modelo dos Quatro Fluxos* e a *Teoria dos Sistemas Sociais de Luhmann* (Brummans et al., 2014; Schoeneborn et al., 2014) – e estão interessados nas formas pelas quais a organização e a comunicação se influenciam mutuamente (Miller, 2015), mediante a criação de sistemas de significados (Iedema & Wodak, 1999). As organizações são descritas como fenómenos sociais constantemente (re)produzidos pelos atos de comunicação e de produção de sentido. Esta é, de resto, uma ideia que encontra origens na *teoria da produção de sentido organizacional* de Weick (2009), segundo a qual uma empresa ou instituição não deve ser vista como estável, mas como uma entidade que se vai organizando através dos processos de comunicação contínuos que os membros utilizam para interagir e para se relacionarem.

Portanto, a abordagem da constituição comunicativa das organizações deixa claro que a comunicação não pode ser reduzida a uma única função porque é um processo que atravessa toda a organização e fundamenta a sua existência (Heide, Platen, Simonsson & Falkheimer, 2018). Tal como nos diz Mumby (2013), é através das várias formas discursivas que os públicos moldam os significados e as interpretações organizacionais, legitimando os seus próprios interesses e, ao mesmo tempo, desenvolvendo mecanismos de fidelização. Portanto, os defensores desta perspetiva consideram que as vozes individuais são importantes na constituição das organizações (Christensen & Cornelissen, 2011), de tal forma que descrevem a realidade organizacional como algo que é construído intersubjetivamente através da interação contínua entre os membros (Brummans et al., 2014; Miller, 2015).

À medida que nos movemos para o século XXI, a investigação em Comunicação Organizacional deixou de descrever a comunicação como algo que acontece no interior das organizações, para lhe ser atribuído o papel central no processo de organizar. Neste contexto, a constituição comunicativa das organizações tem-se emancipado nos estudos contemporâneos. Aliás, tal como nos dizem Putnam e Mumby (2014):

Em muitos aspetos, o campo é irreconhecível quando comparado com a sua identidade em meados da década de 1980. A gama de perspetivas teóricas multiplicou-se, assim como os conceitos, processos e práticas empregues pelos investigadores. Talvez a transformação mais significativa seja a maneira como os académicos estruturam o relacionamento entre organização e comunicação (...) afirmando, cada vez mais, que as organizações são produtos das práticas de comunicação de seus membros. (Putnam & Mumby, 2014, p. 12)

3. Construir o passado e presente para prever o futuro

Tal como já tivemos oportunidade de discutir, a evolução da Comunicação Organizacional enquanto disciplina acompanhou de muito perto os desenvolvimentos e as preocupações que se foram sentindo, ao longo das décadas, no próprio contexto das organizações.

Alguns trabalhos destacaram-se, precisamente, pela tentativa de antecipar aquelas que têm sido as preocupações dos investigadores ao longo do século XXI. No ano de 1996, Mumby e Stohl apresentaram quatro problemáticas centrais para o estudo da Comunicação Organizacional contemporânea, nomeadamente: 1) a problemática da voz; 2) a problemática da racionalidade; 3) a problemática da organização; 4) e a problemática da relação organização/ sociedade. Nos estudos da *voz*, os investigadores estão concentrados na visão das organizações como coletividades sociais que colocam problemas de comunicação particularmente complexos. Argumentam que a comunicação não é um processo neutro de transmissão de informações e que, ao ser o elemento que constitui as organizações, tem consequências que possibilitam ou restringem certos tipos de comportamento coletivo. As organizações, por sua vez, desempenham um papel significativo na construção das identidades pessoais e de grupo, bem como nas perceções da sociedade como um todo. Já a problemática da *racionalidade* centra-se na ideia de que as organizações modernas estão vinculadas a metas racionais, instrumentais e técnicas, tais como a eficiência. No entanto, existe uma tensão entre essas organizações e os objetivos individuais coexistentes que, sendo socialmente construídos, fogem da lógica instrumental e são frequentemente negligenciados. Por sua vez, na problemática da *organização*, os académicos defendem a premissa de que os comportamentos de comunicação, de interação e de entendimento entre os membros são responsáveis por afirmar a organização. Por fim, a problemática da *relação organização/ sociedade*, baseia-se na premissa de que as fronteiras entre as organizações e a sociedade são cada vez mais indefinidas e, dessa forma, também as pressões

do ambiente externo se tornam indissociáveis daquelas que acontecem no interior das empresas e instituições.

Também Taylor et al. (2001) apresentaram um conjunto de temas de investigação que emergiram, no início do século XXI, nos estudos da Comunicação Organizacional e que procuraram problematizar as transformações organizacionais decorrentes dos processos de globalização e do desenvolvimento de novas tecnologias. Novas formas de organização; tecnologia, organização e sociedade; liderança; e ética, foram algumas das preocupações apontadas pelos autores.

Já no ano de 2004, num trabalho intitulado *Organizational Communication: Challenges for the New Century*, Jones, Watson, Gardner e Gallois, analisaram 26 artigos e um livro, publicados entre 1993 e 2003, com o objetivo de nomear os principais desafios (seis, ao todo) para o campo de estudos da Comunicação Organizacional no século XXI. Em primeiro lugar, chegaram à conclusão de que existia a necessidade de inovar em teoria e metodologia. De acordo com estes académicos, era preciso, por um lado, incluir teorias de outras disciplinas – além das tradicionais que incluem Psicologia Social, a Ciência Política, a Sociologia ou a Economia –, tornando a literatura do campo mais ampla e, por outro, expandir a utilização da pesquisa longitudinal como método para observar a comunicação no contexto real das organizações.

Em segundo lugar, Jones et al. (2004) perceberam que começavam a surgir várias solicitações para que a investigação em Comunicação Organizacional se concentrasse mais em *questões da ética organizacional*. Assim, começou a enfatizar-se a importância de *abordar o papel da ética* mediante o incremento da discussão sobre a responsabilidade social das organizações. Esta é, na verdade, uma tendência que se tem desenvolvido no seio da investigação em Comunicação Organizacional, a qual tem sido encarada como promissora para o futuro da disciplina. Também o nosso trabalho se insere nesta tendência, ao investigar a responsabilidade social das universidades públicas portuguesas e, por isso, voltaremos a falar sobre ela, ainda nesta secção.

O terceiro desafio apontado por Jones et al. (2004) enfatizava a necessidade de se estudarem *questões de nível macro*, que examinem as formas pelas quais a comunicação fundamenta a estrutura da organização, bem como o seu ambiente externo. De lado deviam ficar alguns assuntos de nível micro como é o caso da clássica relação superior - subordinado.

Em quarto lugar nesta lista de desafios está a importância da exploração dos temas relacionados com as *novas estruturas e tecnologias organizacionais*. Os últimos anos do século XX assistiram ao aumento da globalização e, conseqüentemente, à proliferação de novas estruturas

organizacionais desenvolvidas através de processos sociais e comunicativos isentos de fronteiras espaciais e temporais (Jones et al., 2004). Tais formas organizacionais surgiram devido aos avanços tecnológicos, cada vez mais significativos e que, por isso, são uma necessidade de estudo e análise constante.

O quinto desafio passava pela *compreensão da comunicação na mudança organizacional*. De acordo com Jones et al. (2004), a mudança é um fenómeno omnipresente nas organizações e, por seu turno, a comunicação é o processo central no seu planeamento e implementação, já que representa a forma através da qual os membros percebem, falam e gerem tais mudanças no seu local de trabalho.

Por último, Jones et al. (2004) referiram que é imperativo *examinar a diversidade e a comunicação entre grupos*. De acordo com estes investigadores, a natureza dos grupos e equipas de trabalho é cada vez mais diversa e mutável, pelo que, interessa investigar a Comunicação Organizacional de uma perspetiva intergrupala.

Estes trabalhos traçaram um panorama de evolução da Comunicação Organizacional que a colocou num patamar de grande evolução face às teorias, metodologias e temas que caracterizaram a disciplina até ao início dos anos 90. Julgamos que as perspetivas destes investigadores se revelaram acertadas quanto à evolução que a disciplina protagonizou no século XXI. Para sustentar esta afirmação apoiamo-nos em Putnam e Mumby (2014) que, na Introdução¹⁸ da 3.ª edição do livro *The SAGE Handbook of Organizational Communication, Advances in Theory, Research and Methods*, certificaram os grandes avanços teóricos e metodológicos que o campo de estudos da Comunicação Organizacional protagonizou entre 2001¹⁹ e 2014. Tal como constatam, o número de capítulos desta edição aumentou e isso denota, não só, uma proliferação dos temas de investigação, como também revela transformações nos processos e estruturas das organizações, que exigem abordagens diferenciadas e mais orientadas para a comunicação (Putnam & Mumby, 2014).

De facto, tal como Putnam e Mumby (2014) apontam, e tal como temos vindo a discutir ao longo deste capítulo, atualmente, a generalidade dos investigadores concorda que os processos de comunicação são o material da organização. A interação entre os membros que se manifesta

¹⁸ Putnam, L. L. & Mumby, D. K. (2014). Introduction, Advancing Theory and Research in Organizational Communication. In L. L. Putnam & D. K. Mumby (Eds.), *The SAGE Handbook of Organizational Communication, Advances in Theory, Research and Methods* (3 ed., pp. 1-18). Thousand Oaks: Sage Publications.

¹⁹ Data da edição anterior.

mediante processos comunicativos é responsável por dar vida às organizações. Nesse sentido, é facilmente entendido que a *organização comunicativa* seja um assunto dominante na investigação e no ensino da Comunicação Organizacional (Zorn, 2002).

Ao mesmo tempo que a comunicação, enquanto protagonista do processo de organizar, ganha terreno nos estudos da disciplina, um outro assunto, que nos é particularmente caro, tem conquistado o interesse dos investigadores. Referimo-nos ao tema da responsabilidade social organizacional. De acordo com May (2011), nos últimos 20 anos, o campo da Comunicação Organizacional tem-se ocupado das questões da ética e da responsabilidade social como resposta a um contexto de debilidade organizacional caracterizado pelo aparecimento de grandes escândalos empresariais, no início do século XXI, que resultaram na denúncia de comportamentos reprováveis como: o impacto na degradação ambiental, as más condições de trabalho, a baixa qualidade dos produtos e serviços, a degradação do nível de vida das minorias, entre outros.

Como consequência desta conjuntura, os públicos ficaram preocupados com o poder das organizações na sociedade contemporânea e tornaram-se mais rigorosos, impondo atitudes transparentes, comportamentos éticos e ações de sustentabilidade ambiental (Putnam & Mumby, 2014; Kunsch, 2016) exigindo, no fundo, verdadeiros compromissos de responsabilidade social:

(...) as organizações estão a ser questionadas quanto ao seu papel no sistema social global. Hoje, seu grande desafio é justamente superar aquela visão meramente económica, tecnicista. É ultrapassar também aquele discurso vazio de responsabilidade social e sustentabilidade sem nenhum compromisso público. Por outras palavras: as organizações precisam de ter bons resultados financeiros, sim, porque, sem eles, como criariam e preservariam os empregos, como pagariam os impostos etc.? Só que elas têm de ir além e fazer isso com responsabilidade, sem agredir o meio ambiente e promovendo o bem-estar humano e social das pessoas, tanto dos seus empregados quanto dos demais públicos. (Kunsch, 2016, p. 45)

Como resposta a este contexto, a investigação realizada em Comunicação Organizacional tem procurado explorar o conjunto de desafios e oportunidades que se impõem à relação entre a comunicação e as organizações modernas:

Nos últimos quinze anos, o campo da comunicação organizacional abraçou essas mudanças globais. Os investigadores começaram a examinar as relações entre organizações e as suas estruturas sociais mais amplas, explorando questões como justiça social, responsabilidade

social, movimentos sociais e identidade organizacional num mundo globalizado. (Putnam & Mumby, 2014, p. 11)

A responsabilidade social, enquanto abordagem aplicada à disciplina da Comunicação Organizacional²⁰ é um fenómeno relativamente recente (Christensen & Cornelissen, 2011; May, 2011; May & Roper, 2014). No entanto, tem conquistado o interesse de muitos investigadores, que reúnem esforços no sentido de tornarem as atividades organizacionais consistentes com práticas social e ambientalmente responsáveis (Putnam & Mumby, 2014).

A este respeito, May (2011) aponta a revista científica *Management Communication Quarterly* (publicada pela primeira vez em 1987) como a primeira tentativa que se desenvolveu para compilar estudos de Responsabilidade Social Organizacional no campo da Comunicação Organizacional. Desde então, as publicações científicas têm proliferado, privilegiando uma perspetiva crítica que procura analisar a relação entre os interesses económicos e sociais das organizações, bem como, a sua integração na comunidade. Para May (2011), as empresas e instituições podem produzir mudanças significativas na sociedade, mas, tal implica um novo conjunto de hábitos e práticas que merecem ser estudados. Esta é, de facto, a situação na qual nos encontramos, já que pretendemos examinar a missão social das universidades públicas portuguesas, bem como, o papel da comunicação organizacional estratégica nesse processo.

De acordo com Putnam e Mumby (2014), além de comportamentais, a maioria dos esforços de responsabilidade social organizacional são comunicativos e simbólicos, projetando-se para evocar sentimentos positivos nos públicos. Tal afirmação coloca a comunicação como o mecanismo através do qual a responsabilidade social se produz. Um pouco como a metáfora de que a *organização é comunicação*, também a responsabilidade social depende, continuamente, dos processos de comunicação. Consideramos, nós, que esta dependência se manifesta de três formas: 1) ao nível da informação, pois é através de atos de comunicação que a organização toma conhecimento das exigências, preocupações e necessidades dos seus públicos; 2) na implementação, já que é mediante processos de comunicação interna que se dá o envolvimento e o alinhamento estratégico entre todas as partes integrantes da organização, fundamental para a concretização da responsabilidade social; 3) na divulgação, pois só através dos processos comunicativos é que a organização partilha e dá sentido às suas ações. No entanto, não podemos “romantizar” totalmente este processo, acreditando que se trata de uma atitude inteiramente

²⁰ De resto, tal comprova-se pela sua conquista de um capítulo próprio no livro *The SAGE Handbook of Organizational Communication, Advances in Theory, Research and Methods*, que se pode considerar o manual da Comunicação Organizacional, apenas na 3.ª edição, publicada em 2014.

filantrópica. Claro que, ao gerar valor positivo na sociedade a organização pretende, também, alcançar ganhos em termos de imagem e reputação organizacional.

A par do interesse no estudo dos comportamentos socialmente responsáveis das organizações, e numa conjuntura de rápida mudança social e organizacional, Deetz (2001) e Putnam e Mumby (2014), enfatizam a necessidade de se investigarem as interações, cada vez mais complexas, que se desenrolam entre os indivíduos e as organizações. Tais relações, na atualidade, desenvolvem-se em múltiplas dimensões, já que extravasam as paredes das empresas e transpõem as fronteiras da vida profissional, para se estenderem à generalidade dos contextos que caracterizam o dia - a - dia dos indivíduos.

Estas são, então, as tendências no estudo da Comunicação Organizacional. Tal como afirmam Ruão e Kunsch (2014), o estudo da comunicação das organizações tem procurado compreender os processos, os cenários e os desafios de comunicar e organizar no contexto de uma sociedade global.

Apresentados os contornos teóricos, metodológicos e temáticos que marcaram a evolução da Comunicação Organizacional enquanto disciplina interessa-nos, em seguida, enveredar numa tentativa de conceptualização do termo.

4. À procura de uma definição

Ainda que jovem, a nossa experiência enquanto investigadores tem-nos ensinado que a busca de uma definição única e consensual para qualquer conceito científico é uma ilusão. Esta é, de resto, uma premissa que se aplica à conceptualização de Comunicação Organizacional, cuja dificuldade em alcançar uma definição única se baseia em dois motivos, que já tivemos oportunidade de discutir: por um lado, o campo herdou tradições teóricas e metodológicas de uma variedade de disciplinas (a Sociologia, a Antropologia, o Comportamento Organizacional, a Psicologia Social, a Administração, a Ciência Política e até a Retórica, a Crítica Literária, a Filosofia da Ciência ou a Linguística) e, por outro, a constante evolução e transformação das organizações obriga a uma adaptação permanente do campo de estudos.

Assim, de acordo com Deetz (2001), existem três formas de conceptualizar Comunicação Organizacional: a primeira centra-se no seu desenvolvimento como uma especialidade dos departamentos de comunicação; a segunda concentra-se na comunicação como um fenómeno

que existe nas organizações; e a terceira, e mais atual, foca-se na ideia de *organização comunicativa*, na qual a comunicação deixa de ser vista como algo que acontece dentro da organização para passar a ser o seu mecanismo de criação e manutenção, através de processos de interação simbólica.

Também Eisenberg et al. (2010) procuraram reunir as principais concepções de Comunicação Organizacional, que acompanharam a evolução da disciplina. Concluíram, então, quatro formas de entender a comunicação nas organizações: como *transferência de informação*; como um *processo transacional*; como uma *estratégia de controlo*; e como o *equilíbrio e restrição da criatividade*. A abordagem da *transferência de informação* descreve a comunicação como uma ferramenta unidirecional que os indivíduos utilizam para cumprir objetivos. De acordo com este modelo, a falha de comunicação ocorre quando a mensagem não é recebida ou quando o conteúdo não corresponde ao que foi transmitido pelo emissor. É uma visão simplista, incompleta e redutora que trata a comunicação como um processo sequencial e automático e na qual o recetor é assumido como elemento passivo. Esta foi a tendência dominante na primeira metade do século XX, no período positivista.

A descrição da comunicação como um *processo transacional*, por sua vez, nasceu da insatisfação com o modelo anterior e enfatiza a capacidade de interpretação do recetor e a relevância do *feedback* e da comunicação não-verbal. De acordo com esta visão, o significado da mensagem reside no recetor e na sua capacidade de construção de significados, em vez de se cingir à objetividade das palavras do emissor. Descreve a comunicação como um processo de partilha de significados e aproxima-se da abordagem interpretativa.

A conceptualização da comunicação como um meio para alcançar objetivos é o que define a visão da *estratégia de controlo*. De acordo com ela, os comunicadores devem escolher estratégias adequadas para atingir múltiplos objetivos, sendo capazes de os adaptar, em função dos recetores, sempre que necessário. Este modelo põe em causa a ideia da comunicação como um processo de partilha de significados porque se centra numa abordagem de controlo dos ambientes através da comunicação.

Por último, Eisenberg et al. (2010) apresentam o modelo da *comunicação como equilíbrio e restrição da criatividade*, no qual duas visões examinam a relação entre a organização e os seus membros. A perspetiva macro descreve os indivíduos como sendo moldados, controlados, ordenados e restringidos pela sociedade e pelos seus sistemas. Ao contrário, a perspetiva micro perceciona os indivíduos como agentes ativos na criação da sociedade e dos seus sistemas. Esta

segunda visão pode ser encontrada nos estudos atuais da Comunicação Organizacional enquanto disciplina, através da abordagem da *Constituição Comunicativa das Organizações*.

Existem, tal como vemos, uma variedade de formas para descrever a Comunicação Organizacional e, na verdade, nenhuma delas pode ser considerada errada ou extinta. A comunicação nas organizações ocorre a tantos níveis que, nenhuma das maneiras de a definir é inválida. Tal como argumenta Miller (2015):

(...) Várias maneiras de descrever a comunicação podem ajudar a lidar com os desafios práticos que os indivíduos enfrentam, hoje, nas organizações. Ou seja, haverá momentos em que é importante pensar na comunicação como uma forma de obter informações (...). Haverá outras ocasiões em que é importante pensar na comunicação como um diálogo compartilhado e como uma maneira de melhorar a compreensão sobre si mesmo e sobre os outros. Haverá, ainda, outros momentos em que a comunicação é melhor pensada como um meio de persuasão e motivação. (Miller, 2015, p. 13)

Não é, no entanto, nossa pretensão reunir, aqui, todas as conceptualizações de Comunicação Organizacional encontradas na literatura, pois de alguma forma as diferentes visões já foram descritas nos pontos anteriores. Concentramo-nos, antes, em duas definições: aquela que, de acordo com a nossa revisão da literatura, é considerada de referência pelos académicos da área e uma que vai ao encontro aos propósitos da nossa investigação.

Destacamos, em primeiro lugar, a definição de Mumby (2001), que é considerada por muitos académicos como a mais adequada porque descreve a Comunicação Organizacional como “o processo de criação de estruturas coletivas e coordenadas de significado através de práticas simbólicas orientadas para a persecução de objetivos organizacionais” (p. 587). Nesta conceptualização, Mumby enfatiza a ideia de interação e interpretação dos membros da organização ao mesmo tempo que introduz a perspetiva da comunicação enquanto estratégia, orientada para o alcance dos objetivos da organização. Esta orientação para o cumprimento de objetivos caracteriza a Comunicação Estratégica, da qual falaremos em seguida.

Também Kunsch (2016) desenvolveu uma conceptualização de Comunicação Organizacional, assente em quatro dimensões: *instrumental*, *humana*, *cultural* e *estratégica*. A *dimensão instrumental* é a que está mais presente nas organizações e corresponde à transmissão de informações sendo, por isso, funcional, técnica, linear e indiferente às interações subjetivas. Trata-se do tipo de comunicação que viabiliza os processos e permite à empresa ou instituição alcançar

os seus objetivos globais. É totalmente necessária embora, obviamente, as organizações não se devam restringir a este formato de comunicação.

A *dimensão humana* é aquela que, de acordo com Kunsch (2016), sendo a mais importante, talvez seja a menos valorizada. A teórica afirma que quando se introduz a comunicação na esfera das organizações, o fator humano, subjetivo, relacional e contextual constitui um pilar fundamental para qualquer ação comunicativa que se deseje produtiva e duradoura. Assim, as organizações não devem ter a ilusão de que todas as suas mensagens terão o efeito pretendido. Cada indivíduo possui o seu universo cognitivo, o qual condicionará a interpretação e o significado atribuído aos estímulos das organizações. Kunsch (2016) argumenta ainda que as organizações que valorizam a qualidade de vida dos seus membros e que refletem sobre as consequências dos seus atos comunicativos serão mais admiradas pelos seus públicos.

Depois da dimensão humana, esta investigadora enfatiza a *dimensão cultural*. A par da cultura organizacional dominante, o ambiente das empresas e instituições é uma realidade constituída por indivíduos de diferentes culturas, as quais devem ser compreendidas e valorizadas. Assim, Kunsch impõe a diversidade cultural como parte integrante do planeamento das ações comunicativas, promovendo a integração e participação de todos os públicos.

Por fim Kunsch (2016) destaca a *dimensão estratégica* da Comunicação Organizacional. Referimo-nos, aqui, à Comunicação Estratégica que se revela indispensável no cumprimento da missão e objetivos organizacionais. Trata-se, portanto, de um tipo de comunicação orientado para a ação e que deve estar alinhado com toda a componente estratégica da organização: missão, visão, valores e objetivos e, ainda, atender às necessidades de todos os públicos com ela envolvidos. Tal como nos mostra Kunsch (2016):

(...) A área da comunicação deixa de ter uma função meramente tática e passa a ser considerada estratégica, isto é, precisa de ter em conta a dimensão humana e agregar valor às organizações. Ou seja, deve ajudar as organizações a valorizar as pessoas e a cumprir a sua missão, a atingir os seus objetivos globais, a contribuir para o reconhecimento público dos seus valores (...). Ressalte-se, ainda, que as ações comunicativas precisam de ser guiadas por uma filosofia e uma política de comunicação integrada que leve em conta as solicitações, os interesses da sociedade e as exigências desta e dos públicos. (p. 47)

Na amplitude das suas dimensões instrumental, humana, cultural e estratégica, a conceptualização desenvolvida por Kunsch (2016) parece-nos bastante completa e atual, já que

entende a Comunicação Organizacional como um processo que abrange todas as formas de contacto utilizadas e desenvolvidas pela organização para se relacionar com os seus públicos. Por outro lado, valoriza a Comunicação Estratégica como a dimensão que permite às empresas e instituições atenderem às necessidades dos seus públicos, ao mesmo tempo que planeiam a sua ação para alcançar a missão e os objetivos globais.

A Comunicação Estratégica tem sido, de resto, um assunto emergente e relevante, tanto na teoria como na prática. De acordo com Hallahan, Holtzhausen, Ruler, Verčič e Sriramesh (2007), o aparecimento da dimensão estratégica, como um paradigma unificador para estudar as atividades de comunicação organizacional planeadas, fornece uma oportunidade importante para revitalizar e reorientar o estudo da Comunicação Organizacional. Por outro lado, também no meio profissional se tem verificado a implementação do carácter estratégico da comunicação, que tem ocupado um lugar importante nas organizações (Carrillo, 2014).

É, precisamente, da dimensão estratégica da comunicação que nos debruçaremos em seguida, já que representa uma noção importante para o nosso trabalho.

5. A emergência da Comunicação Estratégica

É no primeiro número da revista *International Journal of Strategic Communication*, publicada no ano de 2007, que se encontra a origem dos estudos de Comunicação Estratégica (Werder, Nothhaft, Verčič & Zerfass, 2018; Zerfass, Verčič, Nothhaft & Werder, 2018). Nesta edição, Hallahan et al. (2007) definiram-na como o uso intencional de comunicação com vista a alcançar a missão organizacional, a qual pressupõe, portanto, o envolvimento dos membros em atividades comunicativas propositadas, em nome de empresas, instituições, causas ou movimentos sociais. Esta conceptualização proporcionou uma base para o estudo da Comunicação Estratégica, que despertou o interesse de investigadores provenientes de várias disciplinas e com diferentes abordagens teóricas (Falkheimer & Heide, 2018; Werder et al., 2018; Zerfass et al., 2018).

Trata-se, de acordo com Falkheimer e Heide (2018), de uma área multidisciplinar que sofreu influências de três abordagens principais: *da teoria da comunicação de massas*, *da teoria organizacional* e *das humanidades*. O objeto principal da *teoria de comunicação de massa*, da qual Dennis Mcquail é o principal precursor, é a análise do efeito dos meios de comunicação de massa na sociedade. A *teoria organizacional*, desenvolvida nos campos da Sociologia, da

Psicologia e, mais tarde da Administração de Empresas, centra-se nas questões da liderança e da gestão comunicativa. Finalmente, as *humanidades* exercem a sua influência no que diz respeito aos estudos da retórica, da linguística e da linguagem. Como resultado, a Comunicação Estratégica é um campo de estudos que junta interesses de um conjunto alargado de disciplinas como é o caso das Relações Públicas, da Comunicação Organizacional, da Publicidade, do Marketing, etc. (Heide et al., 2018; O'Connor & Shumate, 2018; Werder et al., 2018).

Com um percurso jovem e interdisciplinar, a Comunicação Estratégica está em ascensão, tal como se pode comprovar pelas discussões em seu torno, que são agora muito frequentes, em parte devido ao aparecimento da revista científica *International Journal of Strategic Communication* (no ano de 2007), à publicação do manual *The Routledge Handbook of Strategic Communication* (em 2014) (Thomas & Stephens, 2015) e à edição da *International Encyclopedia of Strategic Communication* (no ano de 2018). Mas, ao mesmo tempo que se instalou no seio da comunidade académica (através da proliferação de manuais, de revistas científicas e de conferências) e do ensino (mediante o aparecimento dos departamentos e cursos de pós-graduação nas universidades), a comunicação enquanto estratégia é um assunto que tem vindo a conquistar a atividade profissional, expandindo-se a todos os tipos de empresas e instituições (Hallahan et al., 2007; Frandsen & Johansen, 2016; Falkheimer & Heide, 2018; Nothhaft, Werder, Vercič & Zerfass, 2018; Zerfass et al., 2018).

Porém, apesar da evolução comprovada, persistem alguns problemas comuns ao desenvolvimento de uma nova disciplina académica e a primeira dificuldade está relacionada com a criação de uma conceptualização universalmente aceite para este fenómeno (Nothhaft et al., 2018). Esta indefinição, todavia, parece estar ligada, por um lado, ao carácter recente da disciplina cujas fronteiras ainda não se encontram totalmente estabelecidas (Falkheimer & Heide, 2018) e, por outro, à dificuldade em explicar a relação entre “comunicação” e “estratégia” (Thomas & Stephens, 2015).

Tal leva-nos a crer que, antes de nos concentrarmos no conceito de Comunicação Estratégica, devemos explicar os termos que a constituem. Para *comunicação*, aceitamos a definição de Mumby (2001) que a descreve como “o processo de criação de significados intersubjetivos através de práticas contínuas – verbais e não verbais – que incluem conversas, metáforas, rituais, histórias, roupas, espaço, e assim por diante” (p. 587). Por seu turno, a *estratégia* deve a sua etimologia à palavra grega *strategia*, de origem militar, que era utilizada para definir a arte de

planear e definir operações militares em tempos de guerra, concentrando-se em objetivos gerais e de longo prazo (Reis & Reis, 2008; Macnamara & Gregory, 2018). Inicialmente, este termo foi introduzido no contexto dos negócios e das empresas geradoras de lucros. Porém, atualmente, é um fenómeno familiar em organizações governamentais e não governamentais e em instituições públicas, como é o caso das universidades e dos municípios (Falkheimer & Heide, 2018). Trata-se de uma prática conduzida nos diferentes níveis hierárquicos, à medida que a organização vai sendo criada e reproduzida pelos seus membros para alcançar a sua missão e os seus objetivos (Heide et al., 2018).

Assim entendida, a estratégia é o elemento que suporta a atividade organizacional e que permite aos colaboradores orientarem os seus esforços num sentido comum, ao mesmo tempo que desenvolvem sentimentos de segurança de compromisso (Falkheimer & Heide, 2018). Por outro lado, a sua existência possibilita que todos os públicos (internos e externos) envolvidos com a organização a percebam como profissional (Falkheimer & Heide, 2018). Talvez por isso mesmo, a generalidade das empresas e instituições se concentre na criação e divulgação de planos estratégicos periódicos que procuram articular as atividades a desenvolver com a missão e objetivos da organização. Por exemplo, no caso particular das universidades que estudámos:

O planeamento estratégico tem vindo a ser adotado pelas Instituições de Ensino Superior como um instrumento fundamental e dinâmico de gestão que orienta nos médio e longo prazos a atuação das suas estruturas rumo aos grandes objetivos delineados em resposta aos desafios que se colocam no mundo contemporâneo a estas organizações. (Plano de Desenvolvimento Estratégico para a Universidade da Beira Interior 2012-2020, 2012, p. 6)

A ideia de alcançar objetivos estratégicos através de um planeamento minucioso está profundamente enraizada na literatura sobre Comunicação Estratégica (Sandhu, 2009). No entanto, o pensamento de que esse planeamento compete exclusivamente aos gestores das organizações está ultrapassado. Podemos, inclusive, constatar este facto através da análise dos documentos estratégicos das quatro universidades que estudámos, os quais destacam a necessidade de envolver toda a comunidade académica na persecução dos objetivos estratégicos. Tal significa que a possibilidade de agir e comunicar estrategicamente está dependente de uma variedade de processos de comunicação e interação formais e informais que ocorrem, diariamente, em todos os níveis hierárquicos da organização e destes com o seu exterior (Heide et al., 2018). Assim, os contactos diários entre colaboradores, gestores e os públicos externos

devem ser tidos como parte da Comunicação Estratégica e avaliados em função da missão e objetivos organizacionais (Zerfass et al., 2018).

Tendo em conta estes princípios, consideramos a definição de Araújo e Ruão (2014) pertinente, ao encontrar a essência da Comunicação Estratégica no carácter intencional e planeado das ações de comunicação, que se orientam para o cumprimento da missão e objetivos organizacionais. No entanto, as autoras também concordam que o alcance dessas metas não é possível sem a criação de relações com todos os públicos envolvidos com a empresa ou instituição. Este é, na verdade, um tipo de comunicação que deve ser estruturado de forma a responder às necessidades dos públicos organizacionais e, por isso, molda o significado, constrói confiança e gera relacionamentos simbólicos (Falkheimer & Heide, 2018). Assim descrita, a Comunicação Estratégica é parte integrante da Comunicação Organizacional como um todo (Ruão & Kunsch, 2014), já que ocorre em todos os níveis da organização, incluindo todas as suas formas internas e externas, formais ou não formais, desde que sejam consistentes com a missão, visão e valores organizacionais (Falkheimer & Heide, 2018).

Esta constatação vem relembrar o papel da comunicação como o processo que cria e mantém as organizações, mediante as relações e interações que se desenvolvem entre todos os seus públicos e afirmar a utilidade da perspetiva da *constituição comunicativa das organizações* no estudo da Comunicação Estratégica. Este é, de resto, o caminho do futuro apontado por Heide et al. (2018). Macnamara e Gregory (2018), que ampliam a importância destas relações ao afirmar que, embora os objetivos de comunicação devam, necessariamente, ser projetados para apoiar os objetivos organizacionais, também devem levar em conta as necessidades, expectativas e interesses dos públicos e da sociedade em geral:

(...) Tal abordagem reconhece as realidades do ambiente de comunicação moderno, no qual a comunicação bidirecional que respeite os valores éticos, não é apenas esperada, mas exigida por todos os *stakeholders*²¹. Esta abordagem leva ainda em conta a visão de que as organizações têm uma obrigação com as partes interessadas e com a sociedade em geral. A eficácia que as organizações demonstram em ouvir e responder a essas perspetivas mais amplas é, portanto, fundamental para operacionalizar a responsabilidade social e “licença” para operar. (Macnamara & Gregory, 2018, p. 483)

²¹ Conceito oriundo dos estudos do Marketing e da Gestão e que designa todos os grupos de pessoas com os quais as organizações têm relações de interdependência. No nosso trabalho, utilizaremos os termos *stakeholders*, públicos-alvo e partes interessadas como sinónimos para nos referirmos aos grupos com os quais as universidades têm relações de interdependência.

Encontramos, aqui, a visão que apoia um dos argumentos principais da nossa investigação: existe uma ligação bastante forte entre a comunicação estratégica e a concretização da responsabilidade social das organizações. Hoje em dia, a legitimidade das empresas e instituições está dependente da sua capacidade de protagonizar e mostrar um impacto social positivo. Já não basta vender ou disponibilizar produtos e serviços de qualidade. Na verdade, os ativos intangíveis parecem ser mais valorizados e a maioria dos consumidores parece ter preferência pelas marcas cujos comportamentos estejam alinhados com um certo compromisso para com o desenvolvimento económico, social, cultural e ambiental. Este é um processo no qual a Comunicação Estratégica está apta a intervir de forma positiva, como um modelo de comunicação que, sendo orientado para o cumprimento da missão e objetivos organizacionais tem, no seu âmago, a função de responder às necessidades dos públicos, sem os quais as empresas e instituições não sobrevivem.

Doze anos depois da criação do *International Journal of Strategic Communication*, a Comunicação Estratégica é um campo de estudos em franco desenvolvimento, cuja produção científica duplicou entre 2007 e 2017, ao mesmo tempo que globalizou a sua origem (Werder et al., 2018). O seu amadurecimento parece estar dependente da capacidade de diversificar os seus temas, as suas metodologias, bem como da necessidade de alcançar uma abordagem ainda mais interdisciplinar (Heide et al., 2018; Nothhaft et al., 2018). Concordamos com a visão de Macnamara e Gregory (2018) e parece-nos que as investigações futuras serão tanto mais úteis quanto mais capazes forem de pensar a Comunicação Estratégica como um fenómeno que, orientado para a missão organizacional, não deve abster-se de ter em conta as necessidades e solicitações que caracterizam os públicos do sistema social e organizacional moderno. Esta é, de resto, a lógica na qual se inscreve o nosso estudo, ao procurar perceber qual é o papel que a comunicação organizacional e estratégica pode ter no compromisso social que caracteriza as universidades públicas contemporâneas, em Portugal. Assim, em seguida apresentaremos, de forma breve, o contexto que impulsionou a valorização das atividades de comunicação nestas instituições.

6. A comunicação e as universidades portuguesas

Não é nossa pretensão, nesta fase, apresentar a história do aparecimento e evolução do ensino superior em Portugal. Iremos naturalmente fazê-lo, embora numa fase posterior, que consideramos mais adequada. De momento, interessa-nos apresentar o contexto que justificou a valorização da comunicação enquanto uma atividade profissionalmente reconhecida no seio das universidades portuguesas.

A expansão do ensino superior é uma realidade recente em Portugal. Exclusivamente constituída pelas universidades de Coimbra, Lisboa e Porto, até 1974, a rede de ensino superior portuguesa não tinha capacidade para protagonizar o desenvolvimento cultural, social e económico que delas se esperava. A reforma impulsionada, por José Veiga Simão, que assumiu o cargo de Ministro da Educação Nacional no ano de 1970, representou o momento de crescimento e descentralização do ensino superior público em Portugal, o qual duplicou o seu número de instituições, proporcionando aos portugueses uma maior e mais diversificada rede de universidades e institutos politécnicos. Neste período, o país assistiu à expansão dos seus estabelecimentos públicos e ao nascimento das primeiras instituições privadas, cujo aparecimento se justificava pelo crescimento exponencial de indivíduos à procura de formação superior.

Este foi, assim, o tempo em que a missão das universidades, ligada à criação, difusão e aplicação de conhecimento de forma igualitária se comunicava por si só (Ruão, 2008). A crença na qualidade do ensino superior e na sua capacidade de abrir portas para um futuro melhor e para um determinado *status* social, representavam eixos de comunicação espontâneos. Assim, a comunicação organizacional, como uma atividade profissional, não era ainda uma realidade presente nestas instituições. O modelo de comunicação instalado era, ainda, bastante burocrático e unidirecional, no qual se privilegiavam apenas públicos institucionais tais como o Estado (Ruão, 2005). Por outro lado, as atividades de comunicação quase se cingiam exclusivamente a questões protocolares, numa época em que os líderes organizacionais acreditavam que a qualidade e o rigor do ensino seriam suficientes para gerar e manter uma imagem favorável e para criar uma personalidade de marca distinta (Ruão, 2005). Neste sentido, não era de estranhar que as potencialidades da comunicação enquanto uma atividade profissional não fossem reconhecidas pelas instituições de ensino superior, até porque, em Portugal, a disciplina começou a impor-se de forma profissionalizada nos anos 60 (Figueira, 2017; Oliveira, 2019) e, portanto, chegaria bastante mais tarde ao contexto universitário, como veremos.

Todavia, o contexto de prosperidade foi bastante fugaz. O ensino superior público, ainda jovem, não estava preparado para o crescimento do número de candidatos que se notou, principalmente, a partir dos finais dos anos 70. A pressão pelo acesso à formação superior era intensa e as universidades públicas não tinham recursos financeiros, humanos e materiais suficientes para responder às mudanças que se faziam sentir (Correia, Carvalho & Moutinho, 2013). Em consequência, a oferta de ensino público permanecia limitada e incapaz de absorver o número de candidatos que procurava formação superior.

Em paralelo, no início dos anos 80, e também fruto de uma crise económica que já se fazia sentir um pouco por toda a Europa, o Estado português começou a dar sinais de incapacidade financeira e toda a organização económico-social sentiu a aproximação da liberalização e da privatização. Este contexto afetou, naturalmente, o ensino superior público e, tal como referiram Ferreira, Nunes, Oliveira, Oliveira e Ribeiro (2014), a ideia que presidia agora à realidade do setor era: *mais mercado e menos Estado*. De uma gestão de serviço público, centrada na educação e na procura universal e igualitária do conhecimento, as universidades foram impulsionadas a adotar uma gestão próxima do modelo empresarial, na qual se exigia uma maior autonomia financeira e uma constante atenção e adaptação às necessidades sociais (Ruão, 2008).

Para completar esta conjuntura, e face à proliferação do número de instituições privadas, nos finais dos anos 80 – que aproveitaram o aumento do número de candidatos e as limitações de ingresso no ensino público – a noção de concorrência apareceu, pela primeira vez, no seio deste setor. Todavia, a competição entre instituições fez-se sentir, particularmente, a partir do final da década de 1990, quando a procura pelo ensino superior sofreu uma reviravolta e, em vez de continuar a registar crescimentos, entrou num período de decréscimo de candidatos, por vezes drástico, e que ainda se faz sentir na atualidade.

Foi, então, com a adoção desta abordagem mercantil que as universidades despertaram para o valor da informação qualificada e persuasiva para com os seus públicos (Ruão, 2008). Em consequência desta nova atitude, os gabinetes de comunicação e as atividades de promoção começaram a proliferar nas instituições de ensino superior. Todas as universidades e politécnicos ofereciam o mesmo serviço e tinham de competir entre si por estudantes e recursos financeiros e, esta tarefa, exigia a introdução das atividades de comunicação estratégica. Este aspeto tornou-se mais notório quando as universidades públicas, em particular, se viram ameaçadas pelas instituições privadas, que eram muito ativas na sua promoção, através de diversas ações de

publicidade e relações públicas. Nestas circunstâncias, o ensino público foi induzido a pensar e agir de forma mais mercantil, percebendo todos os seus pares como concorrentes, os candidatos e as suas famílias como públicos-alvo e os seus serviços como bens comercializáveis (Boffo, 2004).

A adoção deste paradigma de comunicação provocou um conjunto de transformações decisivas. Numa primeira instância, as universidades portuguesas procuraram, então, centralizar, integrar e uniformizar as suas práticas de comunicação através da criação de gabinetes de comunicação, responsáveis pela gestão destas atividades. As características da comunicação promocional interferiam com a cultura académica e com as identidades destas instituições e, desta forma, exigiam competências profissionais que estas ainda não tinham desenvolvido (Ruão, 2008). Com a implantação destes gabinetes, as instituições de ensino superior expandiram os seus eixos e as suas atividades comunicativas e começaram a afirmar-se através de novas formas de contacto com os públicos onde se inclui a promoção em meios de comunicação de massa, a criação de publicidade em meios impressos como os folhetos, os *outdoors* e os cartazes e a aposta nas novas tecnologias onde se destacam os *websites* e a presença constante nas redes sociais. O *merchandising* também se tornou comum e incluía lembranças (como canetas, blocos de notas, mochilas, *pen-drives*, lápis ou peças de vestuário). Esta situação contrastava com os últimos anos do século XX, em que dominavam os formatos de comunicação tradicionais como as brochuras, as publicações institucionais ou os comunicados de imprensa (Ruão, 2008).

As universidades necessitavam de desenvolver uma vantagem competitiva assente num sistema de características únicas e de a comunicar de uma maneira eficaz a todos os seus públicos (Carrillo & Ruão, 2005). Neste contexto de concorrência no ensino, de necessidade de financiamento externo para a investigação, de apelo ao empreendedorismo académico e de aumento da pressão social para com o papel das universidades no desenvolvimento da sociedade, as competências de comunicação saem valorizadas, cabendo à comunicação estratégica promover o cumprimento da missão das universidades.

Esta foi, tal como notam Wæraas e Solbakk (2009), uma tendência internacional, pois, diante do aumento da concorrência nacional e internacional, o setor de ensino superior, um pouco por todo o mundo, começou a valorizar a construção de identidades únicas, responsáveis por garantir a diferenciação e a atratividade diante de potenciais estudantes, docentes, investigadores e não

docentes. Assim, expressões como comunicação estratégica, *branding*, identidade e reputação começaram a tornar-se familiares no meio académico.

Na verdade, dada a relevância crescente que as universidades têm vindo a desempenhar na sociedade, a comunicação estratégica pode ser vista como uma ferramenta importante no cumprimento da sua missão, que tem um vínculo cada vez mais forte com o desenvolvimento social, económico, cultural e ambiental.

Passamos, agora, para a análise desse impacto organizacional, mediante o estudo do conceito de Responsabilidade Social.

Capítulo 2

A Responsabilidade Social nas organizações

“A dinâmica da responsabilidade social das organizações tem vindo a assumir uma importância crescente no contexto institucional, independentemente do setor ou domínio de ação. Hoje, constitui requisito obrigatório de uma organização do século XXI cuidar dos impactos provocados pela sua existência, maximizando os positivos e anulando, tanto quanto possível, os negativos. Desta forma, cada organização é chamada a concretizar o seu efetivo compromisso com a comunidade que serve.”

(Esgaio & Gomes, 2018, p. 9)

1. Contextualização histórica: teoria e prática

De acordo com Windsor (2001), a Responsabilidade Social Organizacional é uma das noções mais antigas e fundamentais no estudo académico das relações entre as organizações e a sociedade. É, na verdade, um conceito que existe há mais de 80 anos, sendo protagonista de uma longa e variada história (Agudelo, Jóhannsdóttir & Davídsdóttir, 2019). Aliás, Archie B. Carroll, um dos estudiosos mais reconhecidos deste campo, traça evidências da preocupação das empresas com as suas consequências sociais desde o século XVIII (Carroll, 1999, 2008). No entanto, Chaffee (2017) recua ainda mais no tempo e encontra algumas origens da componente social das organizações nas antigas leis romanas, através das quais o Estado reconhecia um conjunto de entidades com propósitos sociais tais como abrigos para pobres, lares para idosos, orfanatos, hospitais, etc. Estas leis estenderam-se ao sistema anglo-americano de tal modo que a lei empresarial moderna ainda encontra influências na lei inglesa que governava universidades, municípios e instituições religiosas durante a Idade Média.

No entanto, é nas últimas décadas, principalmente no século XXI, que temos testemunhado o crescimento de um vigoroso debate sobre o papel das organizações na sociedade (Basu & Palazzo, 2008; Murphy & Schlegelmilch, 2013). A escrita formal sobre Responsabilidade Social e a sua verdadeira aplicação no meio organizacional é um produto da segunda metade do século XX, que

encontra as principais contribuições nos Estados Unidos da América (Carroll, 1999, 2008; Carroll & Shabana, 2010; Carroll, 2015), nas disciplinas da Economia e da Gestão.

Na secção que se segue pretendemos, de forma concisa, mapear o aparecimento e desenvolvimento da Responsabilidade Social Organizacional. Realizámos este debate tendo presentes as duas dimensões deste conceito: a Responsabilidade Social Organizacional como campo de estudo (pensamento) e a Responsabilidade Social como uma prática organizacional (ação). Na verdade, tal como no caso da Comunicação Organizacional, estamos convencidos de que estas dimensões não se podem separar, já que o desenvolvimento de uma instiga o desenvolvimento da outra. Quer isto dizer que as evoluções e progressos que se foram fazendo nos estudos de Responsabilidade Social Organizacional ao longo das décadas foram impulsionadas pelas transformações no mundo industrial e organizacional. Por outro lado, a diversificação das práticas de Responsabilidade Social nas empresas e instituições também se deve ao aperfeiçoamento desta área de estudos.

1.1. Dos anos 30 aos anos 50: os primórdios

Freeman e Hasnaoui (2011) identificam uma das primeiras publicações sobre Responsabilidade Social nos anos 30 do século passado quando, em 1926, na sua obra *Social Control of Business*, John Maurice Clark observou que qualquer negócio tinha obrigações para com a sociedade. Já em 1932, Freeman e Hasnaoui (2011) apontam o trabalho de Adolf Augustus Berle, *For Whom Corporate Managers are Trustees: a note*, como um dos primeiros estudos académicos na área da Responsabilidade Social Organizacional, ao analisar o papel das organizações na construção da segurança da comunidade (Freeman & Hasnaoui, 2011). Na sua obra, Berle afirmou que as organizações se tinham tornado no cerne da vida industrial americana e que, nessa ótica, a sua principal função era fornecer segurança, proteção e meios de apoio para a comunidade que, a pouco e pouco, ia fazendo as suas reivindicações (Berle, 1932).

No que respeita ao meio organizacional, os efeitos da Responsabilidade Social também se começaram a fazer sentir. Carroll (1999) e Bowen (1953) chamaram a atenção para um ciclo de entrevistas realizadas pela revista *Forbes* a líderes organizacionais, no ano de 1946, cujo tema se centrou nas responsabilidades das suas entidades para com a sociedade. Antes disso, já Davie Packard, cofundador da *Hewlett Packard Company*, no ano de 1940, tinha alertado para o compromisso social das empresas ao afirmar que, ao contrário do que se podia pensar, estas não

existiam exclusivamente para gerar lucro. Packard afirmava que, embora este fosse um resultado importante da sua existência, era preciso encontrar os verdadeiros motivos para a sua constituição. De acordo com este líder, uma reflexão sobre este assunto permitia concluir que um grupo de indivíduos se constitui e existe como uma organização para que seja capaz de realizar, em conjunto, algo que não fora capaz de concretizar individualmente e, assim, contribuir para a sociedade (Goodpaster, 2007).

Podemos afirmar, com base nos pressupostos aqui apresentados, que as décadas de 30 40 do século XX representaram o despertar para as questões da Responsabilidade Social Organizacional quer no meio académico quer no âmbito profissional. Já nos anos 50, os estudos da Responsabilidade Social tornaram-se objeto de maior interesse no meio académico, com o crescimento dos trabalhos publicados, de tal forma que, é nesta época que se encontra o início do pensamento moderno sobre o assunto (Preston & Post, 2012).

Neste período destacou-se o livro de Howard R. Bowen²², *Social Responsibilities of the Businessman*, um trabalho considerado à frente do seu tempo, que foi responsável por moldar o pensamento sobre Responsabilidade Social (Carroll, 1999; Windsor, 2001; Garriga & Melè, 2004; Carroll, 2008; Okoye, 2009; Carroll & Shabana, 2010; Freeman & Hasnaoui, 2011; Carroll, 2015). O académico definiu a Responsabilidade Social como as obrigações dos empresários em tomar decisões e perseguir linhas de ação mais próximas dos valores da sociedade defendendo, ainda, que as organizações eram centros de poder cujas ações afetavam a vida dos cidadãos de diversas formas (Bowen, 1953).

Em termos académicos, os anos 50 ficaram marcados pela discussão sobre o impacto das ações das organizações na sociedade, verificando-se poucas referências aos benefícios que a Responsabilidade Social poderia trazer para as próprias organizações (Carroll & Shabana, 2010). No que respeita ao meio organizacional Carroll e Shabana (2010) destacam o contributo de Frank Adams, um ex-executivo da *Standard Oil Company*, que, em 1951, afirmou que as empresas tinham de pensar nos seus colaboradores, clientes e público em geral, e não apenas na geração de lucros.

Como consequência destes contributos foi a partir dos anos 60, em particular no período Pós Segunda Guerra Mundial, que a Responsabilidade Social se desenvolveu, quer na teoria quer na

²² Carroll considerou, até, Howard R. Bowen como o pai da Responsabilidade Social Organizacional.

prática, podendo considerar-se, portanto, um produto da segunda metade do século XX (Carroll & Shabana, 2010; Carroll, 2015).

1.2. Anos 60: consciencialização e crescimento do campo de estudos

Os anos 60 foram marcados pela consciência crescente dos problemas que o poder organizacional podia gerar na sociedade (Frederick, 1960). Foi nesta década que a Responsabilidade Social Organizacional começou a crescer como disciplina académica, destacando-se as suas diversas tentativas de concetualização (Carroll, 1999, 2008; Carroll & Shabana, 2010). Foi também o tempo em que os aspetos humanistas dos negócios começaram a ser reconhecidos, destacando-se alguns pensadores, tais como Joseph William McGuire, Keith Davis, Milton Friedman, Theodore J. Krepes ou William Frederick (Carroll, 1999, 2008; Okoye, 2009; Carroll & Shabana, 2010; Freeman & Hasnaoui, 2011).

A perspetiva de Keith Davis trouxe uma nova lógica de pensamento, já que o académico veio afirmar que, à medida que a cultura mudava, os empresários deviam reexaminar o seu papel e a função dos seus negócios na sociedade:

Poucas pessoas negariam que existem mudanças significativas a ocorrer nos aspetos sociais, políticos e económicos da cultura moderna. Algumas dessas mudanças os empresários podem querer enquanto outras podem não gostar mas, em ambos os casos, as mudanças existem e devem ser enfrentadas. À medida que a nossa cultura muda é apropriado – e até mesmo obrigatório – que os empresários reexaminem o seu papel e as funções do seu negócio na sociedade. (Davis, 1960, p. 70)

Para Davis (1960), a exclusiva responsabilidade das organizações para com o desenvolvimento económico era uma irrealidade, pois, estas lidavam com uma variedade de públicos que começava a mostrar a sua preferência face a negócios que privilegiavam as características humanistas. Assim, embora concordasse que a função económica fosse primária, lembrava que o impacto social não podia ser esquecido. A mesma visão foi discutida por William Frederick em 1960. Para este autor, a desintegração da economia mundial que se intensificou no final da Primeira Guerra Mundial foi responsável por originar as primeiras preocupações com o papel social das organizações:

A preocupação com os negócios não é nova, mas a última década assistiu a uma consciência crescente dos problemas que o poder empresarial pode criar numa sociedade democrática

(...). Ao mesmo tempo tornou-se cada vez mais óbvio que o mundo dos negócios era o palco do crescente poder económico. (Frederick, 1960, p. 54)

Para Frederick (1960), a Responsabilidade Social dizia respeito a uma postura pública que implicava a utilização dos recursos para fins sociais e não apenas para interesses particulares, reconhecendo a importância do cariz humanista das organizações. Esta é, de resto, a mesma ideia que Kreps (1962), McGuire (1963) e Clarence C. Walton (1967, citado por Carroll, 1999) defenderam, ao lembrarem que as organizações precisavam de alargar o âmbito da sua atividade para além das suas obrigações económicas e legais, preocupando-se com o bem-estar da sociedade.

Este crescimento do interesse no meio académico pode, em grande parte, encontrar as suas raízes na crise económica mundial que se fez sentir no período Pós Segunda Guerra Mundial, durante o qual se assistiu a mudanças na consciência social que se refletiram no comportamento das empresas e instituições (Carroll, 2008; Carroll & Shabana, 2010; Carroll, 2015). Não apenas nos Estados Unidos, mas um pouco por todo o mundo, a sociedade reivindicava pelos direitos dos cidadãos, pela proteção do consumidor, pelo emprego seguro, resultando na criação de legislação que regulava estes assuntos (Preston & Post, 2012). As organizações que, até então, privilegiavam os interesses económicos (Carroll, 1991) começaram a receber pressões das diversas partes interessadas, num conjunto de movimentos ativistas que caracterizaram a segunda metade do século XX e que foram decisivos para o desenvolvimento da Responsabilidade Social Organizacional verificado na década de 60 (Carroll & Shabana, 2010; Carroll, 2015). De acordo com McWilliams e Siegel (2001), esta pressão emergiu de clientes, funcionários, fornecedores, grupos comunitários, governos e acionistas, que exigiam a concretização de compromissos sociais reais. Os vários públicos envolvidos com as organizações começaram a dar conta das suas expectativas, mostrando que as empresas e instituições tinham responsabilidades para com todos aqueles que com elas se envolviam, e não apenas com os públicos tradicionais (Carroll, 2015). De facto, a alteração das expectativas foi tal, que o modelo de organização tradicional já não fornecia uma abordagem realista e apropriada às mudanças sociais e culturais que se verificavam (Carroll, 1974).

Estes acontecimentos resultaram em novas obrigações para as empresas e instituições, ainda mais quando o efeito da cobertura mediática para com os maus comportamentos organizacionais se começava a fazer sentir (Freeman, 1984; Harrison & Freeman, 1999; Freeman & Hasnaoui, 2011). De acordo com Carroll (2008), como resposta a esta conjuntura, os líderes organizacionais

começaram a tomar iniciativas que mostravam a preocupação com o seu papel social. Na sua publicação de 2015, Carroll destaca empresas como a *Control Data Corporation* (CDC), a IBM e a Xerox, como exemplos de comportamentos socialmente relevantes.

Fruto destes movimentos sociais, que agitaram o interesse pelo estudo da Responsabilidade Social Organizacional, as décadas que se seguiram ficaram marcadas pelo crescimento e proliferação de teorias, abordagens e metodologias de estudo (Garriga & Melè, 2004). Apoiados nos trabalhos que Archie B. Carroll tem publicado ao longo das décadas (Carroll, 1999, 2008; Carroll & Shabana, 2010; Carroll, 2015), podemos afirmar que a década de 60 representou um marco na evolução da Responsabilidade Social Organizacional, que foi assumida como um assunto importante, tanto pelos académicos como pelas próprias organizações.

1.3. Anos 70: conceptualização e integração entre teoria e prática

Fruto dos desenvolvimentos ocorridos ao longo da década de 60, nos anos 70, a Responsabilidade Social tornou-se num campo científico de interesse, amplamente aceite e reconhecido, com literatura substancial sobre o assunto (Okoye, 2009; Preston & Post, 2012) e influenciado, já, pelas realidades que iam emergindo na prática comercial (Carroll & Shabana, 2010). Nesta altura, as definições do termo começaram a proliferar e a tornar-se mais específicas (Sethi, 1975; Carroll, 1999). Nomes como Morrell Heald, Harold Johnson, Keith Davis, Archie B. Carroll, S. Prakash Sethi ou Patrick Murphy, bem como os seus contributos para o mapeamento e definição do campo são destacados por diversos autores (Carroll, 1991, 1999; Windsor, 2001; Carroll, 2008; Carroll & Shabana, 2010; Freeman & Hasnaoui, 2011).

O livro *The Social Responsibilities of Business* de Morrell Heald inaugurou a década de 70 e nele, Heald demonstrou a sua preocupação pela forma como os líderes organizacionais entendiam e aplicavam a noção de Responsabilidade Social, elaborando um conjunto de práticas orientadas para este grupo (Heald, 1970 citado por Carroll, 1999, 2008). Já Harold Johnson, em 1971, na sua obra *Business in Contemporary Society: Framework and Issues*, apresentou uma variedade de definições de Responsabilidade Social, procedendo à sua crítica e análise (Johnson, 1971, citado por Carroll, 1999, 2008; Freeman & Hasnaoui, 2011).

É também em 1971 que se destaca a publicação *Social Responsibilities of Business Corporations* do *Committee for Economic Development* (CED) na qual se declarou que o negócio funcionava por consentimento público e que, por isso, o seu propósito básico devia ser satisfazer, de forma

construtiva, as necessidades da sociedade (CED, 1971). Na mesma linha de entendimento, e no mesmo ano, é publicada a obra *Business and Society* de George Steiner, na qual o autor defendeu que os negócios são fundamentalmente económicos, mas que têm a responsabilidade de ajudar a sociedade a alcançar os seus objetivos. Para Steiner quanto maior a organização, maiores seriam as suas responsabilidades, ainda que todas devessem assumir um compromisso social. O autor concordava, também, que a Responsabilidade Social estava mais ligada à forma como os líderes organizacionais tomavam as suas decisões do que com mudanças significativas nessas mesmas decisões (Steiner, 1971 citado por Carroll, 1999, 2008; Freeman & Hasnaoui, 2011).

Por seu turno, em 1973, Keith Davis, um dos autores de referência da época (Carroll, 1991, 1999, 2008; Okoye, 2009; Carroll & Shabana, 2010; Freeman & Hasnaoui, 2011), publicou um estudo no qual discutiu os benefícios e malefícios da aplicação da Responsabilidade Social nas organizações. Neste trabalho o autor conclui que, nos anos 70, apesar de existirem motivos tanto para a adoção de um compromisso social nas empresas, como para a sua negligência, os negócios já tinham assumido preocupações com a sociedade, até porque, o público dava a conhecer a sua preferência por organizações que mostrassem impactos sociais positivos. Davis (1973) afirmou que:

A evidência é que durante os últimos anos a questão da responsabilidade social dos negócios já foi decidida nos Estados Unidos e em outras nações economicamente desenvolvidas. E parece que as nações menos desenvolvidas vão, gradualmente, alinhar-se como resultado das pressões sociais e dos esforços das Nações Unidas, por um ambiente limpo. A sociedade quer que os negócios, assim como todas as outras grandes instituições, assumam uma responsabilidade social significativa. (Davis, 1973, p. 321)

Davis (1973) declarou ainda que a Responsabilidade Social se tinha tornado a marca de um negócio maduro e global e que a sobrevivência das organizações estava dependente da capacidade de adaptação das suas decisões às vontades e valores que emergiam na sociedade.

Foi também no ano de 1973 que Henry Eilbert e Robert Parket publicaram um trabalho no qual discutiam a aplicação da Responsabilidade Social nas empresas. De acordo com Eilbert e Parket (1973), o desenvolvimento industrial e o avanço tecnológico da época, trouxeram desigualdades como a pobreza, a discriminação e o desemprego, e a atenção das nações estava focada nesses problemas sociais (Eilbert & Parket, 1973). Esta conjuntura refletiu, também, uma modificação nas atitudes dos líderes organizacionais que passaram a estar mais atentos às necessidades da sociedade:

(...) Quem pode duvidar que nos movemos numa época em que as empresas, estruturas essencialmente autocráticas dominadas e controladas pelos capitalistas, eram as instituições mais poderosas, para um período em que os líderes organizacionais estão cada vez mais cercados por regulamentação governamental, limitados por contratos sindicais e sob o ataque de uma variedade de consumidores e defensores da comunidade. (Eilbirt & Parket, 1973, p. 5)

Este trabalho de Eilbirt e Parket vem dar força à perspetiva de Carroll e Shabana (2010), que destacam a década de 70 como aquela que se centrou nas questões da Responsabilidade Social, do desempenho organizacional, da capacidade de resposta e da performance organizacional.

Já em 1975 destaca-se o livro *Private Management and Public Policy the Principle of Public Responsibility* de Lee E. Preston e James E. Post (Carroll, 1999; Windsor, 2001; Carroll, 2008; Okoye, 2009). Na sua obra²³, os autores procuraram compreender como é que as organizações modernas empregavam a dupla lógica em que, por um lado, necessitavam de corresponder às expectativas económicas e, por outro, deveriam guiar o seu comportamento de acordo com as solicitações da sociedade (Preston & Post, 2012). Concluíram que as questões sociais são uma presença constante na vida das organizações, pois sempre que estas tomam decisões existe um conjunto de fatores competitivos, pessoais, ambientais, sociais e éticos que entram em consideração. Assim, consideram que a responsabilidade organizacional é uma atividade primária das empresa e instituições.

Ainda em 1975, é possível destacar o contributo de S. Prakash Sethi (Carroll, 1999, 2008; Carroll & Shabana, 2010; Freeman & Hasnaoui, 2011). No seu artigo *Dimensions of Corporate Social Performance: An Analytical Framework*, Sethi (1975) chama atenção para um problema: o termo Responsabilidade Social era usado em tantos contextos diferentes que perdeu um significado concreto. Desprovido de uma estrutura interna e de conteúdo, este conceito tinha diferentes significados para diferentes pessoas e em diferentes contextos (Sethi, 1975). Para o autor:

Esta divergência de pontos de vista e as abordagens muitas vezes discordantes deixaram os cidadãos preocupados – e até os empresários, académicos e os responsáveis pela criação de políticas públicas –, num estado de confusão e dilema. (Sethi, 1975, p. 58)

Assim, encontrada esta dificuldade, Sethi (1975) procurou desenvolver um mecanismo capaz de medir os desempenhos organizacionais e de facilitar a análise das atividades sociais das

²³ Cujá versão encontrada e que representa uma atualização em relação à que foi publicada no ano de 1975, corresponde ao ano de 2013.

organizações. Então, criou um modelo com aquelas que deveriam ser as principais dimensões do desempenho social das empresas e instituições, nomeadamente: *procura por legitimidade; normas éticas; prestação de contas à sociedade pelas ações organizacionais; estratégia operacional; resposta a pressões sociais; atividades relacionadas a ações governamentais; atividades legislativas e políticas; e filantropia*. Quando convertido numa escala (de três níveis: estado 1: obrigação social proscritiva; estado 2: Responsabilidade Social prescritiva; estado 3: Responsabilidade Social antecipatória e preventiva), este modelo poderia ser utilizado para medir o compromisso social das organizações.

No ano de 1978, Murphy (1978) publicou um estudo intitulado *An Evolution: Corporate Social Responsiveness*, no qual distinguiu quatro períodos na história da evolução da Responsabilidade Social Organizacional: o filantrópico (*philanthropic*), o de consciência (*awareness*), o de problema (*issue*) e o de capacidade de resposta (*responsiveness*). Murphy classificou os anos 50 como a era da “*filantropia*”, altura em que, de acordo com a sua leitura, as organizações se concentraram em doações e na caridade. Já o período de 1953 a 1967 foi denominado de “*consciencialização*”, pois, representou o tempo em que a Responsabilidade Social dos negócios foi reconhecida e no qual se verificou o envolvimento das empresas em assuntos comunitários. Entre 1968 e 1973 assistiu-se à era do “*problema*”, já que se registaram preocupações com temas como a discriminação racial, a decadência urbana, a poluição ou os efeitos das novas tecnologias. Por último, o autor definiu os anos entre 1974 até 1978²⁴ como o tempo da “*capacidade de resposta*”, uma vez que, de acordo com a sua visão, as organizações evoluíram para uma gestão da Responsabilidade Social que afetou o seu papel na sociedade (Murphy, 1978).

A proposta temporal que Patrick Murphy apresentou (figura 1) representou, na sua altura, uma importante reflexão sobre a evolução da Responsabilidade Social no meio organizacional, contrapondo com grande parte dos estudos que visaram, fundamentalmente, mapear este campo de estudo e resolver a difícil tarefa de encontrar uma definição única e consensual.

²⁴ Murphy (1978) No seu artigo Murphy chamou de “*responsiveness*” ao período entre 1974 e o presente. Dado que o artigo foi publicado em 1978, considera-se que o presente é esse mesmo ano.

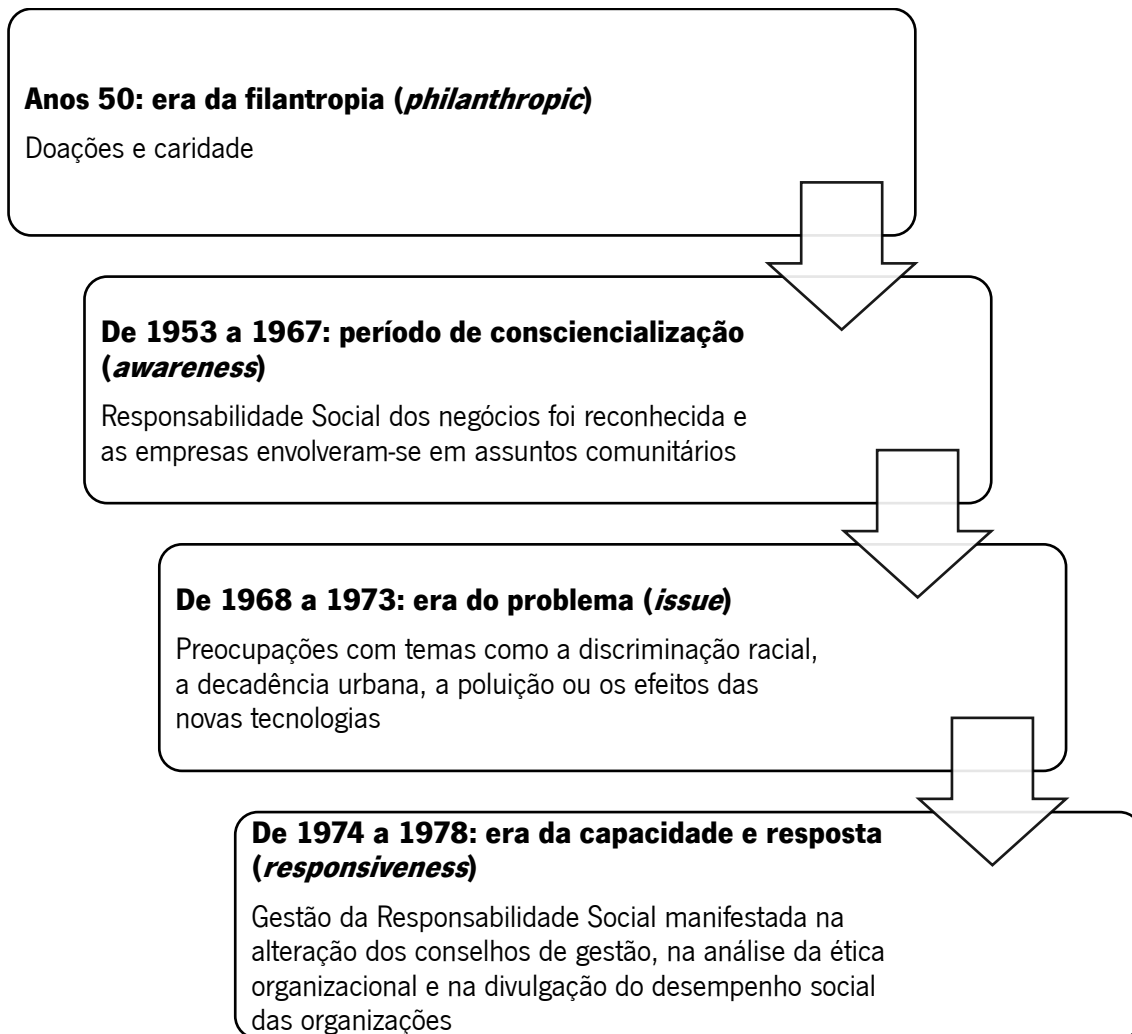


Figura 1: Evolução da Responsabilidade Social Organizacional segundo Murphy (1978)

Foi também na década de 70 que se tornaram populares as primeiras publicações de Archie B. Carroll, um dos académicos mais reconhecidos nesta disciplina. Carroll destacou-se pela criação da pirâmide da Responsabilidade Social Organizacional, cuja primeira versão foi publicada no ano de 1979. Contudo, antes disso, o autor apresentou em estudo, no ano de 1974, intitulado *Corporate Social Responsibility: Its Managerial Impact and Implications*, no qual explicou as consequências que as novas exigências da sociedade trouxeram para as organizações.

Estas mudanças radicais são de natureza social e cultural e implicam, cada vez mais, normas não tradicionais, pressões e expectativas que estão a ser colocadas nas instituições de negócios. Fundamentalmente, as expectativas são de tal tipo que o modelo económico convencional das empresas já não fornece uma estrutura realista e adequada para a descrição e análise da estrutura, comportamento e processo organizacional. (Carroll, 1974, p. 497)

De acordo com Carroll (1974), apesar de as décadas de 60 e 70 se destacarem pelo conjunto de publicações que apresentavam argumentos a favor e contra a Responsabilidade Social, as ações positivas das organizações, que se foram verificando, diminuíram a necessidade deste debate. Para este académico, no início dos anos 70, já era evidente que as empresas tinham aceite as metas sociais e que acreditavam na sua viabilidade económica. Assim, neste estudo, Carroll enveredou por uma análise mais prática, examinando as alterações que a Responsabilidade Social trouxe para as organizações em quatro dimensões principais: nas orientações gerais de gestão; no impacto na formulação de políticas; nas mudanças estruturais; e nas medidas de avaliação do seu desempenho social. No final, Carroll (1974) conclui que, nos anos 70, já muitas organizações tinha um compromisso com a sociedade e os seus líderes estavam mais atentos ao ambiente externo.

No ano de 1979 Carroll publicou, então, a sua primeira versão da pirâmide da Responsabilidade Social Organizacional, que se tornou numa importante contribuição para este campo de estudo. Para este investigador, uma definição de Responsabilidade Social que integre todas as obrigações que as organizações precisam de ter para com a sociedade deve incorporar quatro aspetos essenciais: os económicos, os legais, os éticos e os discricionários (Carroll, 1979). As responsabilidades económicas e legais vêm primeiro e, posteriormente as éticas e discricionárias:

Embora todos estes tipos de responsabilidade tenham sempre existido em simultâneo nas organizações, a história dos negócios sugere uma ênfase inicial nos aspetos económicos, depois nos aspetos legais e uma preocupação posterior com os aspetos éticos e discricionários. (Carroll, 1979, p. 500)

A primeira responsabilidade dos negócios é a económica, já que devem produzir os bens e serviços de que a sociedade necessita. Em segundo lugar, as organizações devem operar segundo um conjunto de regulamentos e de leis. As responsabilidades éticas, por sua vez, dizem respeito a comportamentos e atitudes que, embora não estejam codificados na lei, são impostos pela sociedade. Por último, as responsabilidades discricionárias são aquelas que estão de acordo com os critérios da organização, ou seja, tratam-se de atividades que são puramente voluntárias e que partem da escolha e do julgamento individual das empresas e instituições e da sua vontade de se envolverem em assuntos não legislados e não impostos eticamente (Carroll, 1979).

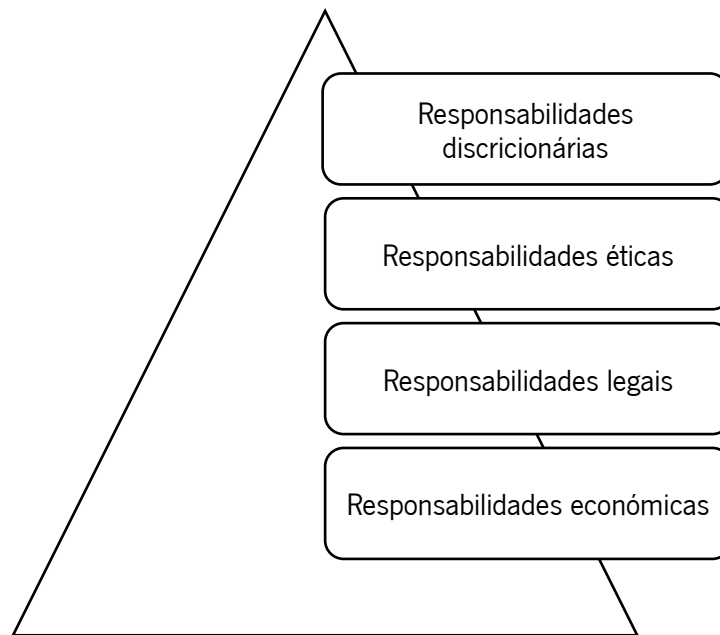


Figura 2 - Reprodução da pirâmide da Responsabilidade Social de Carroll (1979)

A pirâmide de Archie B. Carroll revolucionou o campo da Responsabilidade Social Organizacional, de tal modo que este académico publicou várias atualizações da mesma ao longo dos anos, alterando as suas dimensões em função das evoluções que se verificaram no campo (Carroll, 1991, 2015, 2016b). Voltaremos, por isso, a este modelo ao longo do capítulo.

As contribuições da década de 70 não se cingem, naturalmente, àquelas que aqui retratamos. Na impossibilidade de apresentar e discutir todas elas, apresentamos aqui aquelas que, da nossa revisão de literatura e de acordo com os nossos objetivos de estudo, nos mereceram uma análise mais profunda.

1.4. Anos 80: diversificação do campo e desempenho social das organizações

Nos anos 80, a concentração de tentativas de conceptualização da disciplina deu lugar a novas abordagens, novas metodologias e a uma fragmentação de estudos sobre temas complementares, tais como *o desempenho social, a ética organizacional, a capacidade organizacional de resposta ou a gestão das partes interessadas* (Carroll, 1999, 2008; Carroll & Shabana, 2010). O foco de investigação passou a centrar-se no impacto da Responsabilidade Social na comunidade e nos públicos envolvidos com as organizações (Freeman & Hasnaoui, 2011). Tal interesse justificou-se pelo aumento da sensibilidade às questões éticas, tanto por parte dos públicos, como por parte das organizações, particularmente nos países desenvolvidos (Harrison & Freeman, 1999)

causada, em parte, pelos escândalos éticos que caracterizaram esta década e que chamaram a atenção dos públicos (Carroll, 2008).

No âmbito dos trabalhos que procuraram analisar o desempenho social das organizações, insere-se o estudo de Aupperle, Carroll e Hatfield, publicado em 1985, no qual os académicos tentaram perceber se as organizações socialmente responsáveis também eram lucrativas. Reconheceram, no entanto, a dificuldade para encontrar métricas capazes de avaliar o desempenho organizacional e, como tal, desenvolveram um modelo composto de questionários de resposta fechada, a aplicar a líderes organizacionais, baseado nas quatro componentes da Responsabilidade Social de Archie B. Carroll: económicas, legais, éticas e discricionárias. Após a análise dos dados, não encontraram evidência da existência de relacionamento entre um comportamento socialmente responsável e a performance lucrativa das organizações (Aupperle, Carroll & Hatfield, 1985). De acordo com os resultados do estudo, quanto mais as empresas se focavam na componente económica, menos atenção davam aos aspetos legais, éticos e discricionários:

Aparentemente existe uma forte relação inversa entre as componentes económica e ética (...). Fortes correlações negativas entre a componente económica e cada uma das três componentes não económicas sugerem que quanto mais economicamente orientada é uma empresa, menos ênfase coloca em questões éticas, legais e discricionárias, um resultado particularmente interessante, dado o facto de que os três componentes não económicos tiveram correlações modestas ou insignificantes entre si. (Aupperle et al., 1985, p. 461)

Os autores concluíram, então, que não existiam evidências suficientes para afirmar que as organizações socialmente responsáveis eram mais lucrativas do que as restantes. Contudo, é importante recordar que, na década de 80, as empresas ainda estavam a dar os primeiros passos em matéria de Responsabilidade Social e, por outro lado, o estudo de Aupperle ficou limitado às perceções dos líderes organizacionais inquiridos (Aupperle et al., 1985).

Na década de 80 destacamos, também, a atualização da pirâmide da Responsabilidade Social organizacional de Carroll. Tal como se pode testemunhar pela observação da figura 2, no ano de 1979 Carroll desenvolveu uma definição de Responsabilidade Social assente em quatro dimensões: económicas, legais, éticas e discricionárias, defendendo que uma organização socialmente responsável é aquela que é economicamente rentável, cumpridora da lei e que tem comportamentos éticos e solidários. Já no ano de 1983, o académico publicou um estudo no qual atualizou o seu modelo, substituindo a dimensão discricionária pela dimensão filantrópica, justificando que a primeira envolvia, apenas, atividades de voluntariado e que já não se aplicava

ao contexto atual. De acordo com Carroll (1983), a dimensão filantrópica é mais abrangente porque abrange atividades organizacionais que respondem às exigências da sociedade e que promovem a melhoria da qualidade de vida das comunidades.

Um trabalho que também marcou a década de 80 foi o texto *Corporate Social Responsibility Revisited, Redefined* de Thomas M. Jones, publicado em 1980. De acordo com a visão deste académico, o escrutínio do comportamento das organizações tinha aumentado acentuadamente e, não só o seu desempenho era questionado, como também o seu poder:

Não apenas o desempenho dos negócios foi questionado, mas também o poder e privilégio associado às grandes organizações. Alguns críticos questionaram a capacidade do sistema corporativo para lidar com problemas futuros. Independentemente da substância da crítica, esta tem sido frequentemente acompanhada de apelos para um melhor controlo social dos negócios ou, melhor ainda, para uma melhor gestão organizacional. (Jones, 1980, p. 59)

Independentemente da crítica, para Jones (1980), nesta época, as organizações já mostravam algum controlo sobre o seu compromisso social. De acordo com o seu trabalho, uma das maiores virtudes da Responsabilidade Social era o facto de se tratar de um incentivo altruísta e de um imperativo moral que buscava o bem social sem intervenção do governo. Jones definiu-a como a noção de que as organizações têm obrigações para com os grupos que constituem a sociedade, para além do que é solicitado pela lei e identificou-lhe duas facetas: o seu carácter voluntário e a sua extensão a vários grupos da comunidade:

Primeiro, a obrigação deve ser adotada voluntariamente; o comportamento influenciado pelas forças coercivas da lei ou dos sindicatos não é voluntário. Em segundo lugar, a obrigação é ampla, estendendo-se além do tradicional dever para com os acionistas para outros grupos sociais tais como os consumidores, os colaboradores, os fornecedores e as comunidades vizinhas. (Jones, 1980, p. 60)

Com a concretização desta investigação, Jones (1980) procurou, primeiro, perceber se a Responsabilidade Social era uma prática adequada nas organizações e, em caso afirmativo, de que forma devia ser implementada. Como resultado, o académico constatou que o compromisso social devia estar integrado nas políticas organizacionais, para que, posteriormente, pudesse ser implementado. Encontramos, de resto, uma correspondência com a nossa ideia de que a Responsabilidade Social deve estar integrada em toda a dimensão simbólica e estratégica da organização.

Já no ano de 1987, a contribuição de Epstein (1987) ficou reconhecida pela sua categorização dos estudos que tinham sido feitos para avaliar o desempenho social das organizações. Para Epstein, a ética empresarial (*business ethics*), a Responsabilidade Social Organizacional (*corporate social responsibility*) e a capacidade de resposta organizacional social (*corporate social responsiveness*) correspondiam aos conceitos utilizados pelos académicos para avaliar o desempenho social das organizações:

Ao longo dos anos, três conceitos foram utilizados pelos académicos, gestores e outros interessados para avaliar o desempenho dos negócios nesse contexto mais amplo – ética dos negócios, responsabilidade social organizacional e, mais recentemente, capacidade de resposta social organizacional. Estas categorias conceituais influenciam a forma como pensamos sobre o papel social das organizações e dos seus líderes. (Epstein, 1987, p. 101)

Estes três conceitos perfaziam aquilo a que Epstein (1987) chamou de Processo de Políticas Sociais Organizacionais (*Corporate Social Policy Process*). A ética dos negócios dizia respeito à reflexão dos líderes organizacionais em relação às ações morais e às suas consequências para os públicos. A Responsabilidade Social relacionava-se com as decisões organizacionais relativas a ações benéficas para as partes interessadas da empresa ou instituição. Por fim, a capacidade de resposta organizacional social tinha a ver com decisões de gestão que antecipavam e respondiam a problemáticas sociais (Epstein, 1987). Para este autor, o Processo de Políticas Sociais Organizacionais deveria auxiliar os líderes das empresas e instituições a incorporar o valor do desempenho social nas suas políticas e práticas.

No contexto prático das organizações, os anos 80 assistiram ao aumento dos escândalos relacionados com a ética organizacional, que se tornaram comuns face ao crescimento da atenção dos públicos em relação a práticas empresariais socialmente reprováveis (Carroll, 2015). Foi no auge destes acontecimentos que, tal como lembraram Freeman e Hasnaoui (2011), o tema da ética organizacional emergiu nesta década, tal como temos vindo a dar conta.

Certamente como consequência das perspetivas aqui apresentadas, foi também na década de 80 que surgiram os estudos sobre a Teoria Normativa das Partes Interessadas (Reed, 1999; Garriga & Melè, 2004; Okoye, 2009; Freeman & Hasnaoui, 2011). De acordo com Harrison e Freeman (1999), o aumento da sensibilidade ética, da concorrência, e da atenção dos meios de comunicação veio complicar a tarefa dos líderes organizacionais. Estes deviam, agora, elaborar estratégias que tornassem as suas organizações competitivas na economia mundial, ao mesmo tempo que precisavam de ter em conta os interesses dos vários públicos com os quais o seu

negócio estava envolvido (Harrison & Freeman, 1999). Estes públicos correspondem às partes interessadas.

A Teoria Normativa das Partes Interessadas está inserida no âmbito das Teorias Éticas (Garriga & Melè, 2004; Okoye, 2009) e encontra umas das suas principais referências no livro *Strategic Management: A Stakeholder Approach* de R. Edward Freeman, publicado no ano de 1984. Nesta obra, o académico alertou para a importância dos líderes organizacionais manterem um relacionamento com todos os grupos que, de alguma forma, têm participação na organização e onde se incluem os fornecedores, os clientes, os funcionários, os investidores, o governo, os meios de comunicação, os concorrentes e a comunidade em geral (Freeman, 1984). De acordo com esta teoria, uma organização socialmente responsável é aquela que dá atenção, em simultâneo, às expectativas de todos os indivíduos e grupos com interesse na sua atividade, sendo capaz de equilibrar tal multiplicidade de interesses (Reed, 1999). Este foi, de resto, uma tendência de investigação que se manteve ao longo dos anos 90.

1.5. Anos 90: consolidação do campo de estudos

Para Harrison e Freeman (1999), embora as questões sociais tivessem sido debatidas ao longo de décadas, a entrada nos anos 90 caracterizou-se pela proliferação de ideias sobre o papel das organizações na sociedade. Neste período, os assuntos que suscitaram maior interesse foram o *desempenho social*, a *ética organizacional*, a *teoria das partes interessadas* (herdados dos anos 80) e a *sustentabilidade*, tema que começou a ser foco de atenção e que foi despertando interesse ao longo do século XXI (Carroll, 1999, 2008; Carroll & Shabana, 2010; Freeman & Hasnaoui, 2011).

Os anos 90 foram, então, marcados pela consolidação do campo de estudos da Responsabilidade Social, no qual se começou a assistir à discussão de novos temas. O livro de R. Edward Freeman (1984), já referido, trouxe importantes repercussões para a esta década, já que introduziu o conceito de *stakeholder*. Até então, o termo era utilizado para identificar aos acionistas/investidores das organizações, mas Freeman (1984) revolucionou-o, associando-o às partes interessadas das empresas e instituições:

Não devemos deixar de fora nenhum grupo ou indivíduo que possa afetar ou seja afetado pelo propósito organizacional, porque esse grupo pode impedir as nossas realizações.

Teoricamente, portanto, 'stakeholder' deve ser capaz de incluir uma gama ampla de grupos e indivíduos (...). (Freeman, 1984, p. 53)

A Teoria das Partes Interessadas veio colocar nomes e rostos nos indivíduos e grupos da sociedade que partilham interesses com as organizações. Para Freeman (1984), os clientes, os funcionários, os concorrentes, os investidores, os ambientalistas, os patrocinadores, os fornecedores, o governo, os meios de comunicação social, bem como, a comunidade envolvente, correspondem aos *stakeholders* organizacionais, podendo, obviamente, adaptar-se esta lista em função do tipo de negócio.

Também Archie B. Carroll publicou alguns estudos na década de 90. No ano de 1991 revisitou a sua pirâmide de Responsabilidade Social organizacional, integrando a noção de cidadania corporativa na sua dimensão filantrópica. Com esta atualização, Carroll (1991), veio afirmar que as organizações devem ser boas cidadãs, contribuindo com recursos para melhorar a qualidade de vida da comunidade. Ainda que, nesta adaptação da pirâmide a ordem se mantenha, estando as responsabilidades económicas em primeiro lugar, seguidas das legais, das éticas e das filantrópicas, Carroll alertou para o facto de que as quatro dimensões devem ser consideradas em todas as atuações organizacionais.

Ainda Carroll, no ano de 1994, analisou o estado da Responsabilidade Social Organizacional, conduzindo um estudo que, através da realização de entrevistas a especialistas na área da gestão social, procurou mapear as principais preocupações da disciplina. Concluiu que a *ética organizacional, as questões sociais internacionais, a relação entre a ética e os negócios, a performance social das organizações, as políticas sociais do governo e, ainda, as questões ambientais* representavam os assuntos-chave da década de 90 (Carroll, 1994). A investigação de tais assuntos estava, de resto, relacionada com as problemáticas que iam acometendo os líderes organizacionais. Tal como afirmaram Harrison e Freeman (1999), ao longo dos anos 90, os consumidores foram-se tornando cada vez mais sensíveis ao desempenho social das organizações das quais adquiriam produtos e serviços. Assim, os líderes organizacionais começaram a tomar decisões e a fazer investimentos com base num compromisso de Responsabilidade Social. Além disso, foi nesta época que se começou a despertar para o valor da Imagem e Reputação²⁵ Organizacional, principalmente devido à emergência da concorrência internacional, fruto da globalização e do desenvolvimento das tecnologias de informação (Carroll, 2015).

²⁵ Cujas definições discutiremos no capítulo 3.

Tal como alerta Dahlsrud (2008), a globalização alterou significativamente as condições nas quais as organizações operavam:

Devido à globalização, o contexto no qual as empresas operam está a mudar a um ritmo cada vez mais acelerado. Novos *stakeholders* e diferentes legislações nacionais estão a colocar novas expectativas nas empresas e a alterar a forma como os impactos social, ambiental e económico devem ser equilibrados na tomada de decisões. (2008, p. 6)

Por outro lado, e em complemento, o desenvolvimento tecnológico potenciado pela globalização, trouxe a sociedade da informação, responsável pela complexificação das atividades das organizações que tinham, agora, que lidar com novas formas de comunicação à escala global (Castells, 2007a). Inevitavelmente, à medida que as questões da Responsabilidade Social atravessavam fronteiras e culturas, os desafios para as organizações e para os seus líderes cresciam (Carroll, 2015). Na perspetiva de Habisch e Jonker (2005) este período presenciou aquilo a que se pode chamar de “sociedade aberta”:

Durante esse período assistimos à criação do que hoje em dia é chamado de ‘sociedade aberta’: uma sociedade na qual ideias, serviços, conceitos, desenvolvimentos, trabalho, vírus informáticos e catástrofes são partilhados à velocidade da luz. Vizinhos distantes tornaram-se próximos, o que está a acontecer aqui e agora tem impacto imediato noutros lugares. Como um todo, as interdependências entre pessoas, entre nações e entre regiões económicas foram fortalecidas. (2005, p. 2)

Complementando, ainda, este contexto, as organizações começaram a deparar-se com um maior escrutínio dos meios de comunicação social que mediatizavam os seus comportamentos negativos à escala global (Freeman & Hasnaoui, 2011). Ao mesmo tempo, os cidadãos foram-se tornando cada vez mais conscientes dos seus direitos e, conseqüentemente, mais atentos e exigentes com as práticas empresarias.

Fruto de uma conjuntura que se revelou difícil e desafiante, foi nos anos 90 que a Responsabilidade Social Organizacional conheceu um desenvolvimento além-fronteiras. Se, até esta data, o seu desenvolvimento académico e profissional estava muito restrito aos Estados Unidos da América, a situação alterou-se. As organizações americanas alargaram os seus negócios ao nível global e, ao mesmo tempo, a Responsabilidade Social começou a tornar-se num fenómeno de interesse no continente europeu (Carroll & Shabana, 2010). O Reino Unido parece ter sido um dos primeiros países a desenvolver o interesse pela disciplina. De acordo com Moon (2005), já na década de 80, num período em que o país sofria com o desemprego, com a deterioração urbana e com a

agitação social, a noção de Responsabilidade Social surgiu nos debates académicos e na vida das empresas. No entanto, só nos anos 90 é que o conceito se alargou, a partir do envolvimento da comunidade e da sua preocupação em relação à responsabilidade das organizações para com os seus processos de produção e, principalmente, na relação com os seus colaboradores. Ainda assim, o verdadeiro desenvolvimento do tema da Responsabilidade Social na Europa parece encontrar-se no final desta década e, principalmente no século XXI. A este respeito, destacamos o livro *Corporate Social Responsibility Across Europe*, editado por André Habisch, Jan Jonker, Martina Wegner e René Schmidpeter, ao qual voltaremos na secção seguinte (Habisch, Jonker, Wegner & Schmidpeter, 2005).

De acordo com Carroll (2008), os anos 90 podem, então, considerar-se o período no qual as organizações diversificaram, globalizaram e procuraram profissionalizar a sua Responsabilidade Social. À medida que o seu compromisso social atravessava fronteiras, os desafios cresciam significativamente e o dilema das empresas e instituições era, precisamente, equilibrar as pressões e solicitações advindas do seu país de origem e das nações onde estavam presentes (Carroll, 2015). Este contexto incitou a profissionalização da Responsabilidade Social e os cargos associados a este assunto tornaram-se comuns nas organizações, ao mesmo tempo que os termos de “investimento social”, “reputação organizacional”, “parcerias” ou “políticas sociais” se disseminaram (Carroll, 2008).

Como consequência disso, foi também nesta altura que surgiram as primeiras estratégias de reputação com base na responsabilidade organizacional e que envolviam atividades como doações internacionais, voluntariado de funcionários ou ações em prol do meio ambiente (Carroll, 2008). Todavia, estas ações nem sempre tiveram a aceitação desejada, já que geravam desconfiança nos cidadãos e nos meios de comunicação social, que olhavam estas práticas com alguma desconfiança.

No final da década de 90, a Responsabilidade Social era uma disciplina amadurecida, cujas potencialidades se faziam sentir no meio organizacional. Embora o desejo de encontrar uma definição única e consistente não se tivesse concretizado, o campo de estudos assistiu a desenvolvimentos notáveis que, na verdade, foram também uma consequência da evolução que se registou no domínio prático das organizações, cuja aplicação da Responsabilidade Social desencadeava novas pistas de investigação.

1.6. Século XXI: amadurecimento do campo de estudos e da aplicação profissional

Os primeiros anos do século XXI acompanharam as tendências dos anos 90. Continuaram a crescer os estudos de carácter empírico que privilegiavam as questões do *desempenho social organizacional, da ética organizacional, da teoria da gestão das partes interessadas, da cidadania organizacional e da sustentabilidade* (Carroll, 2008).

Todavia, o assunto do meio ambiente foi o que mais se desenvolveu ao longo do novo milénio. A comunidade organizacional ficou fascinada com a noção de sustentabilidade e esta tornou-se parte integrante de muitas discussões sobre Responsabilidade Social (Carroll & Shabana, 2010). Na verdade, de acordo com Carroll (2015), o conceito de sustentabilidade transformou-se num dos mandatos mais urgentes das organizações nos últimos anos e hoje compreende os critérios ambientais, económicos e sociais, numa tentativa de garantir recursos para as gerações futuras, convidando as empresas e instituições a redefinirem os seus modelos de gestão:

Na responsabilidade social das empresas assume cada vez maior relevo a preocupação que estas devem ter com o ambiente e com o futuro o que, de uma forma simplificada, se pode traduzir em respeito pelos aspetos ecológicos, pela coesão social e pelas gerações futuras. Estas preocupações conduzem-nos ao conceito de desenvolvimento sustentável. Sendo o conceito de desenvolvimento associado às ideias de crescimento e progresso, pode considerar-se que o desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que tem por objetivo satisfazer as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras para satisfazer as suas próprias necessidades. (Teixeira, 2015, p. 352)

Ainda que em menor escala, continuaram a aparecer trabalhos no domínio da construção conceptual da Responsabilidade Social Organizacional. A este respeito, é possível destacar, no ano de 2001, o estudo *The Future of Corporate Social Responsibility* de Duane Windsor, no qual o autor procurou examinar o futuro da disciplina. Para Windsor (2001), a história do seu desenvolvimento compreendeu três fases principais: a ascensão e extensão; o declínio e a absorção; e, por fim, o ressurgimento. O académico concluiu que, embora a retórica da Responsabilidade Social permaneça, a sua atenção foi dividida em temas alternativos, que já referimos, como o da ética e cidadania organizacional, da gestão das partes interessadas ou do desempenho social das organizações. Para Windsor (2001), esta disseminação de temas justificava-se pela falta de precisão do conceito e do papel da Responsabilidade Social nas organizações.

Abigail McWilliams e Donald Siegel, no mesmo ano, publicaram um estudo que vem corroborar esta conclusão de Windsor (2001). De acordo com estes autores, a falta de consistência nos estudos empíricos da Responsabilidade Social deve-se à inexistência de uma teoria que articule o campo de estudos com o meio organizacional (McWilliams & Siegel, 2001). Assim, no sentido de combater esta lacuna, McWilliams & Siegel (2001) procuraram responder à questão: quanto é que uma empresa ou instituição deve despende em Responsabilidade Social? Os académicos concluíram que existe um nível ideal de investimento em Responsabilidade Social para cada tipo de organização, que pode ser determinado através de uma relação custo-benefício.

Também Dahlsrud (2008) publicou um trabalho que procurou explicar esta falta de integração entre a teoria e a prática da Responsabilidade Social. De acordo com este autor, as organizações são encorajadas a comportarem-se de forma socialmente responsável, no entanto, tanto no meio académico como no meio organizacional existe incerteza quanto ao modo como a Responsabilidade Social deve ser definida. Assim, numa tentativa de clarificar o conceito, o académico agregou 37 definições criadas por 27 investigadores, entre 1980 e 2003, mediante uma revisão de literatura extensa que incluiu vários artigos científicos e páginas *web*. Dahlsrud (2008) encontrou, então, cinco dimensões comuns nas conceptualizações analisadas: *dimensão ambiental*; *dimensão social*; *dimensão económica*; *dimensão das partes interessadas*; e *dimensão do voluntariado* e percebeu que a dificuldade na conceptualização da Responsabilidade Social residia, sobretudo, na incapacidade de se definir o que deveria ser o desempenho social ideal. A este respeito, o académico afirmou, ainda, que esse desempenho social ideal deve ser contextual, atendendo às características específicas de cada empresa ou instituição. Desta forma, a construção de uma definição única de Responsabilidade Social seria praticamente impossível, já que esta é uma realidade socialmente construída de acordo com o contexto particular de cada empresa ou instituição (Dahlsrud, 2008).

No seguimento deste pensamento que alerta para a necessidade de adaptação da conceptualização de Responsabilidade Social, em 2016, Archie B. Carroll voltou a visitar a sua pirâmide da Responsabilidade Social. Na verdade, o académico vai atualizando o seu modelo de acordo com as evoluções que se verificam no meio organizacional. Tal como preconizou, quando desenvolveu a sua construção original, em 1979, baseou-se nas sociedades capitalistas, em particular na sociedade americana, onde a Responsabilidade Social era mais prevalente (Carroll, 2016a). No entanto, com a globalização desta prática a sua pirâmide necessitou de adaptação. Assim, nos anos de 2015 e 2016, Carroll clarificou o seu modelo, articulando-o com a teoria de

gestão das partes interessadas. Manteve as suas quatro dimensões – económicas, legais, éticas e filantrópicas – e declarou que as dimensões económicas e legais correspondem aos requisitos que são exigidos pela sociedade e pelo governo e, portanto, implicam alguma obrigatoriedade. Por seu turno, as responsabilidades éticas incorporam o alcance completo das normas, padrões, valores e expectativas que, não estando previstos na lei, refletem o que os consumidores, funcionários, investidores, fornecedores e todas as partes interessadas consideram justo e consistente com os seus direitos. Finalmente, as responsabilidades filantrópicas representam aquilo que é desejado pela sociedade e integram ações voluntárias que visam melhorar a qualidade de vida da comunidade e afirmar as organizações como “boas cidadãs”.

De acordo com Carroll (2015), as responsabilidades filantrópicas correspondem àquilo que os públicos reconhecem como Responsabilidade Social, ainda que as restantes dimensões sejam vitais para o funcionamento das organizações e para o estabelecimento do seu compromisso social. Cada uma delas tem, pois, a particularidade de responder aos interesses de diferentes grupos relacionados com a organização:

As responsabilidades económicas afetam mais dramaticamente os investidores e os funcionários porque se o negócio não for financeiramente viável ambos os grupos serão significativamente afetados. As responsabilidades legais são importantes no que diz respeito aos proprietários, mas na sociedade de hoje, a ameaça de processos contra empresas surge mais frequentemente de *stakeholders* como funcionários e consumidores. As responsabilidades éticas afetam todos os grupos de *stakeholders*. Ações judiciais de investidores são uma categoria em expansão. Quando é realizado um exame dos problemas éticos enfrentados pelas empresas, atualmente, tendem a envolver funcionários, consumidores e o meio ambiente. Finalmente, as responsabilidades filantrópicas afetam mais as comunidades e as organizações sem fins lucrativos, mas também os funcionários, pois, algumas pesquisas concluíram que o envolvimento filantrópico de uma empresa está significativamente relacionado com a moral e com o envolvimento dos seus funcionários. (Carroll, 2016a, p. 6)

Para concluir, Carroll (2016a)²⁶ argumenta que a pirâmide, agora, e tal como se encontra na figura 3, está preparada para ser aplicada numa variedade de contextos, seja qual for o país ou o tipo de organização. Por outro lado, afirma também que esta deve ser vista como um modelo

²⁶ De facto, não podemos negar que a conceptualização proposta por de Archie B. Carroll assume particular destaque no nosso trabalho. No entanto, apesar da variedade de definições existentes, provavelmente a mais conceituada é a de Carroll e é também aquela que melhor corresponde à visão que preconizamos do fenómeno.

sustentável, pois, as responsabilidades que contem representam obrigações de longo prazo que se aplicam às gerações futuras.

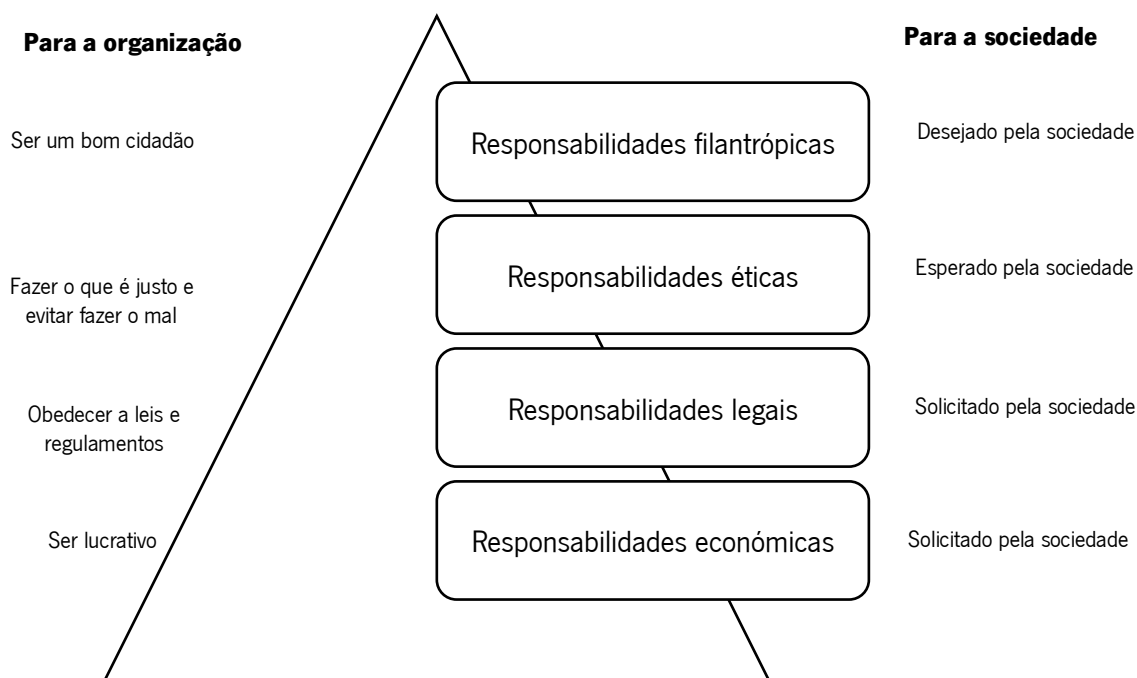


Figura 3 - Reprodução da pirâmide de Responsabilidade Social de Carroll (2016a)

Este novo século ficou marcado, então, pelo amadurecimento do campo de estudos e pela publicação de trabalhos que procuraram explorar novas dimensões do fenómeno. Tal é o caso do livro *The Handbook of Communication and Corporate Social Responsibility*, publicado em 2011, e que relaciona aqueles que são os conceitos principais da nossa tese de doutoramento: Responsabilidade Social e Comunicação Organizacional e Estratégica. Este trabalho de Øyvind Ihlen, Jennifer L. Bartlett e Steve May vem preencher necessidades de conhecimento atuais, focando-se numa análise inovadora que relaciona dois conceitos que ainda não tinham sido alvo de grande atenção académica, na sua relação interdependente. De acordo com os editores desta obra, embora exista uma vasta literatura sobre Responsabilidade Social Organizacional, os estudos empíricos sobre a comunicação dessa responsabilidade são escassos, encontrando-se pouca pesquisa interdisciplinar sobre o assunto (Ihlen, Bartlett & May, 2011a).

Assim, com a publicação deste livro, os seus editores desejaram reunir ideias sobre as disciplinas relacionadas com a comunicação – relações públicas, comunicação organizacional, comunicação estratégica, marketing, entre outras – e que podem ajudar a pensar a Responsabilidade Social Organizacional, pois consideram que a comunicação tem um papel crucial na sua concretização (Ihlen, Bartlett & May, 2011b). Esta é, de resto, uma ideia que partilhamos. O trabalho que aqui

realizamos baseia-se, precisamente, na hipótese de que a comunicação organizacional e estratégica tem um papel relevante no cumprimento da Responsabilidade Social das organizações. Neste sentido, esta obra revelou-se particularmente inspiradora para nós.

Também Steve Hilton, no ano de 2015, propôs a noção de Liderança Social a qual representa, no nosso entender, uma consequência do progresso que as empresas e instituições foram delineando no seu compromisso social, principalmente a partir da primeira década do século XXI. De acordo com Hilton (2015), apesar do constante escrutínio e das críticas recorrentes ao comportamento das marcas e organizações, estas não são, à priori, as inimigas do progresso social mas, antes pelo contrário, podem ser as suas protagonistas. Com base neste pressuposto defendeu que, enquanto os contornos da Responsabilidade Social das organizações estão a ficar cada vez mais definidos, as oportunidades para a liderança social ainda não estão a ser corretamente exploradas. De acordo com a sua visão, o compromisso social das organizações não se vê apenas pelas suas respostas às solicitações das partes interessadas, mas, manifesta-se na definição do seu papel, a longo prazo, num sistema social dinâmico.

O conceito de liderança social pretende, assim, ser um avanço relativamente à ideia de Responsabilidade Social, enfatizando a necessidade de desenvolvimento de uma atitude proactiva por parte das organizações, preferencialmente em assuntos sociais que a sua área de atuação lhes permita dominar. De acordo com o nosso entendimento do conceito, tal significa que, em vez de se concentrarem nas soluções às necessidades da sociedade, as empresas e instituições devem ser capazes de atuar numa lógica de previsão dos problemas. Esta é, de resto, uma visão partilhada por Agudelo et al. (2019), que afirmam a importância de uma perspetiva holística de Responsabilidade Social no planeamento estratégico e nas operações centrais da organização, de modo a que as suas atividades sejam orientadas de acordo com os interesses dos públicos alcançando-se, desta forma, valor económico e social.

No meio profissional, os progressos também se fizeram sentir. Habisch e Jonker (2005) falam da Responsabilidade Social Organizacional como um movimento europeu que caracterizou o início do século XXI. Parece que, na última década, na Europa, o crescimento do interesse neste campo de estudos ultrapassou o interesse em qualquer lugar do mundo (Carroll, 2008; Carroll & Shabana, 2010; Carroll, 2015). Até então, esta era considerada como uma atividade tradicionalmente americana, que refletia as tradições desta nação (Matten & Moon, 2005). Contudo, a globalização veio alterar esta tendência e, atualmente, um pouco por todo o mundo:

As atividades organizacionais são cada vez mais escrutinadas pelos seus efeitos na sociedade e no ambiente. É impensável que uma organização, hoje em dia, declare publicamente que o seu único objetivo é fazer dinheiro para os seus investidores. Em vez disso, as organizações normalmente afirmam equilibrar as necessidades da sociedade e do meio ambiente com a necessidade de obter lucro. Ou seja, as organizações afirmam que praticam responsabilidade social organizacional (RSO). (Ihlen et al., 2011a, p. 3)

No continente europeu, em particular, a noção de Responsabilidade Social Organizacional foi alvo de interesse nos últimos anos. De acordo com Bé (2005), este era um conceito praticamente desconhecido na Europa no início dos anos 90. No entanto, transformou-se num tema de discussão não só para as organizações mas também para os políticos, para os sindicalistas, para os consumidores e para os investigadores. Porém, de acordo com Matten e Moon (2005), esta afirmação tardia não significa que as organizações europeias fossem, até então, isentas de qualquer compromisso social. Na verdade, era possível que os negócios europeus fossem socialmente responsáveis, embora ausentes de uma linguagem de Responsabilidade Social.

Na verdade, parece ter sido através da preocupação dos governos e da sua consequente tradução num conjunto de políticas europeias que se deu o desenvolvimento da Responsabilidade Social na Europa (Bé, 2005; Albareda, Lozano & Ysa, 2007). Esta é, de resto, uma perspetiva que encontramos num relatório publicado no ano de 2001 pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), intitulado *Corporate Responsibility: Private Initiatives and Public Goals*. Neste documento pode ler-se que, pelo menos no início do século XXI, a eficácia das iniciativas de Responsabilidade Social europeias estava ligada à eficiência dos sistemas de governação (OECD, 2001). Os governos europeus começaram a mostrar-se interessados na Responsabilidade Social, pois era sua tarefa garantir que o processo de mudanças económicas e sociais causados pela globalização fosse gerido de forma mais justa e adequada (Diamantopoulou, 2005) e, por isso, concentraram-se, por exemplo, na criação de sistemas de saúde ou de mecanismos de assistência social mais completos (Matten & Moon, 2005).

O compromisso social das organizações europeias foi, como consequência, desempenhado num contexto marcado por fortes relações entre as organizações, a sociedade e o estado, ao contrário dos Estados Unidos da América onde as empresas e instituições protagonizaram um trabalho mais individualizado (Matten & Moon, 2005). Assim, tal como afirmaram Albareda et al. (2007), os governos foram responsáveis por implementar a Responsabilidade Social adotando políticas

públicas que incentivaram as empresas e instituições a comportarem-se de maneira responsável e sustentável.

É por isso que, pelo menos na Europa, a Responsabilidade Social como um compromisso voluntário das organizações ainda é uma realidade em construção. Também em Portugal, o reconhecimento deste fenómeno no contexto das empresas e instituições é recente e encontra as suas primeiras origens no início do século XXI (Gonçalves, 2013; Figueira, 2017). De acordo com a análise de Albareda et al. (2007)²⁷, em Portugal o modelo de Responsabilidade Social adotado é o mesmo do que alguns países europeus como é o caso da Espanha, da Grécia e da Itália, denomina-se de *Agora*, e caracteriza-se pelo diálogo entre todos os públicos da organização.

Porém, o desenvolvimento do compromisso social das organizações europeias não ficou a dever-se, apenas, às imposições legais. De acordo com Habisch e Jonker (2005)²⁸ e com Mora e Ibánéz (2009), as empresas e instituições deste continente também sofreram as pressões vindas de uma geração de consumidores mais exigente e mais crítica, de tal forma que o seu sucesso começou a depender da resposta que eram capazes de dar aos problemas sociais apontados pelos vários grupos da sociedade:

As empresas são confrontadas diariamente com questões, necessidades e solicitações emergentes de uma ordem social há muito vista como garantida. Variáveis importantes do sucesso dos negócios sustentáveis não são apenas leis laborais ou leis tributárias, mas também a qualidade dos sistemas educacionais, o sistema político e económico, um ambiente natural saudável, uma taxa criminal sustentável, entre outros. Assumir responsabilidade social significa estimular os grupos sociais que estão aptos a enfrentar problemas de ordem social num sentido mais geral, próximo e distante. Esta busca aparece, atualmente, como um apelo simples para que as organizações gerem lucro enquanto contribuem para a sociedade, levando em conta as necessidades e expectativas sociais e ecológicas. (Habisch & Jonker, 2005, p. 5)

Esta é, na verdade, uma afirmação que não se limita, simplesmente, ao continente europeu. O argumento central no debate da Responsabilidade Social é de que as organizações devem

²⁷ Os autores analisaram as políticas públicas de responsabilidade social de 15 países da União Europeia para perceber os estilos de responsabilidade social seguidos por cada um desses países (Albareda et al., 2007).

²⁸ André Habisch, Jan Jonker, Martina Wegnere e René Schmidpeter são editores do livro *Corporate Social Responsibility Across Europe*, uma obra publicada no ano de 2005 e que reuniu 23 artigos sobre o desenvolvimento da Responsabilidade Social Organizacional em 23 países europeus. Esta obra foi impulsionada pela emergência da Responsabilidade Social na Europa, no início do século XXI e foi um resultado da colaboração de investigadores destes países. Os editores entenderam que, para compreender as raízes do debate em toda a Europa, é necessário investigar os desenvolvimentos à escala nacional, já que, a realidade de cada país deve ser analisada individualmente, de acordo com as suas características económicas, culturais e sociais (Habisch & Jonker, 2005).

desempenhar um papel social mais ativo, dada a sua posição privilegiada na sociedade (Habisch & Jonker, 2005; Balonas, 2014). Tal implica que se avalie o impacto das ações nas partes interessadas, portanto, em todos indivíduos e grupos que têm algum tipo de ligação à organização. E este parece ser, de facto, o principal desafio com o qual as empresas e instituições se deparam na contemporaneidade: reconhecer os interesses de todos os seus públicos e alinhá-los com a missão e com os objetivos organizacionais.

No mundo globalizado, no qual as organizações lidam com uma enorme variedade de públicos e, conseqüentemente, com uma grande multiplicidade de solicitações que estão em constante transformação, responder a todas as exigências é uma tarefa complexa. Ainda assim, Balonas (2014) e Agudelo et al. (2019) adiantam que a resposta começa na integração da Responsabilidade Social na missão, na visão, nos valores e na estratégia da organização e no seu conseqüente envolvimento com todos os colaboradores.

Procurámos, ao longo deste capítulo, fazer uma breve contextualização daquilo que foi a evolução histórica da Responsabilidade Social Organizacional enquanto fenómeno académico e profissional. Para tal, e na impossibilidade de retratar todos os estudos da disciplina, exibimos aqueles que consideramos relevantes para realizar um mapeamento justo, o qual sintetizamos na tabela 2.

ANOS 30 E 40: O DESPERTAR PARA A RESPONSABILIDADE SOCIAL	
John Maurice Clarck (1926), observa que os negócios têm obrigações para com a sociedade; Adolf Augustus Berle (1932), analisa a responsabilidade das organizações na prestação de serviços à comunidade	Davie Packard (1940) cofundador da <i>Hewlett Packard Company</i> afirmou que as empresas não existiam apenas para gerar lucro
ANOS 50: CRESCIMENTO DO CAMPO DE ESTUDOS	
A Responsabilidade Social tornou-se um tema de interesse no meio académico, com a publicação de vários estudos sobre o impacto social das organizações	Frank Adams (1951), afirmou que as empresas tinham de pensar nos seus públicos e não apenas na geração de lucros
ANOS 60: CRESCIMENTO DO INTERESSE NO MEIO ACADÉMICO E PROFISSIONAL	
Aparecimento de várias definições e proliferação de teorias, abordagens e métodos de estudo	Reivindicações dos cidadãos e movimentos ativistas alertaram as organizações para a importância da Responsabilidade Social
ANOS 70: RECONHECIMENTO DA DISCIPLINA	
A Responsabilidade Social tornou-se num campo de estudos aceite e reconhecido, com contributos de autores reconhecidos como: Morrell Heald, Harold Johnson, Keith Davis, Archie B. Carroll, S. Prakash Sethi ou Patrick Murphy	
ANOS 80: DIVERSIFICAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDOS E MAIOR INTERESSE NO DESEMPENHO SOCIAL DAS ORGANIZAÇÕES	
Estudos sobre temas complementares: <i>ética organizacional, desempenho social, e gestão das partes interessadas</i>	Aumento da sensibilidade às questões éticas, por parte dos públicos e das próprias organizações
ANOS 90: AMADURECIMENTO DA DISCIPLINA	
Crescimento do campo de estudos no continente europeu Emergência do tema da <i>sustentabilidade</i> e da gestão da <i>imagem e reputação organizacional</i>	Crescimento da sensibilidade dos cidadãos ao desempenho social das organizações Diversificação do comportamento organizacional de Responsabilidade Social
SÉCULO XXI: DOMÍNIO EUROPEU	
Aumento dos estudos empíricos Domínio do tema da <i>sustentabilidade</i> Domínio do campo de estudos na Europa	Atividades organizacionais são cada vez mais avaliadas em função do seu desempenho na sociedade e no meio ambiente

Tabela 2 - Quadro síntese da evolução da Responsabilidade Social

2. À procura de uma definição

A discussão anterior ajudou-nos a perceber que não existe um paradigma de estudos dominante nem uma definição comumente aceite para a Responsabilidade Social. Na verdade, e tal como nos lembra Figueira (2017), cada proposta de conceptualização deve ser interpretada à luz do seu tempo e do local onde foi formulada, pois, “desde a primeira proposta de conceptualização teórica avançada nos Estados Unidos dos anos 50 até à atualidade, o mundo mudou radicalmente e, com ele, a conceção do que é, ou deve ser, a Responsabilidade Social Empresarial” (Figueira, 2017, p. 136). E é por isso que, a visão de Dahlsrud (2008) faz bastante sentido, quando descreve a responsabilidade das organizações como uma realidade que é socialmente construída de acordo com o contexto particular de cada empresa ou instituição, num determinado momento e lugar.

Na figura 4 procuramos, então, sintetizar algumas das definições que foram desenvolvidas ao longo dos anos e que fomos apresentando ao longo deste capítulo.

O QUE É A RESPONSABILIDADE SOCIAL

Obrigações dos empresários em tomar decisões e perseguir linhas de ação concordantes com os valores da sociedade (Bowen, 1953).

Princípio através do qual a atividade organizacional deve ultrapassar as obrigações económicas e legais e preocupar-se com o bem-estar dos grupos que compõem a sociedade (McGuire, 1963; Jones, 1980).

Forma como as organizações assumem, conscientemente, as suas ações e avaliam o impacto que as mesmas têm nos seus *stakeholders* (Habisch & Jonker, 2005).

Conceito pelo qual as organizações decidem contribuir voluntariamente para uma sociedade e para um ambiente melhor ao mesmo tempo que se preocupam em gerir o relacionamento com todos os seus públicos (Albareda et al., 2007).

Sistema de gestão das organizações constituído por quatro atributos: 1) a boa governação, mediante a definição de uma missão que se comprometa com princípios éticos e com o bem-estar dos públicos; 2) o conhecimento e a gestão dos impactos sociais e ambientais; 3) o diálogo e a prestação de contas às partes interessadas e; 4) o desenvolvimento de alianças para participar no desenvolvimento sustentável (Vallaey, Cruz & Sasia, 2009).

A Responsabilidade Social Organizacional é constituída por quatro dimensões: *as económicas, as legais, as éticas e as filantrópicas*. As dimensões económicas e legais correspondem aos requisitos que são exigidos pela sociedade e pelo governo, implicando obrigatoriedade. As responsabilidades éticas incorporam as normas, os padrões, os valores e as expectativas que refletem o que todas as partes interessadas consideram justo. As responsabilidades filantrópicas representam aquilo que é desejado pela sociedade, correspondendo a ações voluntárias que visam melhorar a qualidade de vida da comunidade (Carroll, 2015).

Figura 4 - Quadro síntese de conceitos de Responsabilidade Social Organizacional

Tal como verificamos nestas conceptualizações e de acordo com o que temos vindo a descrever ao longo deste capítulo, a Responsabilidade Social está estreitamente ligada ao impacto positivo que as empresas e instituições protagonizam na vida das pessoas com quem se relacionam.

Apesar de concordarmos com todas as definições aqui expostas, revemo-nos naquelas que são apresentadas por Vallaey et al. (2009) e por Carroll (2015), porque ambas descrevem a Responsabilidade Social como um fenómeno que deve acompanhar toda a existência organizacional, desde o estabelecimento de uma missão que se comprometa com a criação de produtos/serviços que têm em conta as necessidades e o bem-estar de todos os públicos envolvidos, até à concretização de ações diretas que visam melhorar a qualidade de vida da comunidade. Descrita desta forma, a Responsabilidade Social é pensada como um fenómeno que deve estar ancorado na identidade e na cultura das organizações, na medida em que, dessa forma, constituirá um pressuposto básico de todas as decisões, comportamentos e atividades organizacionais.

Discutido o lugar da Responsabilidade Social nas organizações ocupamo-nos, em seguida, da sua relação com a Comunicação Organizacional.

3. Comunicar a responsabilidade social

Embora a literatura sobre Responsabilidade Social Organizacional seja vasta, em contrapartida, os estudos que se centram na sua relação com a comunicação são escassos, com muito pouca investigação publicada (Morsing, 2006; Ihlen et al., 2011a; Chaudhri, 2014; Michaels & Grüning, 2018). De acordo com Ihlen et al. (2011a), os académicos da Responsabilidade Social tendem a focar-se na comunicação como um processo ligado à transparência organizacional e à publicação de relatórios destinados à prestação de contas. No entanto, algumas disciplinas como a

Comunicação Organizacional ou as Relações Públicas têm vindo a desenvolver estudos sobre a comunicação da Responsabilidade Social (Ihlen et al., 2011a).

Não obstante o número reduzido de trabalhos publicados, existe um tema que tem vindo a despertar interesse no meio académico e profissional. Referimo-nos ao debate sensível sobre a comunicação/ divulgação das ações de Responsabilidade Social. Esta é, de resto, uma controvérsia que surgiu por volta dos anos 80, no momento em que as organizações procuravam mascarar os seus comportamentos pouco éticos com ações de cariz social, com o objetivo de esconderem a sua atuação económica, por vezes, condenável.

Embora este tipo de conduta organizacional tenha evoluído de forma positiva, ainda persiste uma certa desconfiança em relação à divulgação das ações de cariz social. Tal como afirma Ihlen et al. (2011a), falar de Responsabilidade Social é suspeito porque serve o interesse próprio das empresas e instituições, muitas das quais admitem desenvolver o seu compromisso social pensando na melhoria e na proteção da sua reputação. E, de facto, tal como lembram Eisenegger e Schranz (2011), a fragilidade atual da reputação das organizações – face ao ambiente tecnológico e em constante transformação, bem como, ao crescimento do escrutínio e das exigências dos públicos – é vista como um fator decisivo para incentivá-las a estabelecer políticas socialmente responsáveis. No entanto, embora esta questão dos ganhos organizacionais esteja presente e seja uma consequência de atitudes éticas e socialmente positivas, Murphy e Schlegelmilch (2013) condenam a utilização da Responsabilidade Social como uma estratégia instrumental utilizada, apenas, para alcançar vantagem competitiva e reputação. Lembraram, a propósito, que já em 1953 Bowen afirmara que as empresas não podiam atuar exclusivamente para o seu propósito, mas, antes, de maneiras que servissem as necessidades da sociedade.

Tendo em conta estas ideias, compreende-se que as mensagens organizacionais sobre responsabilidades éticas e sociais sejam regularmente interpretadas, pelos públicos, como uma forma de obter imagens e reputações favoráveis (Morsing, 2006). Lindgreen e Swaen (2010) e Waddock e Googins (2011) defendem, a este respeito, que a comunicação das ações sociais nem sempre é benéfica para as organizações, já que pode gerar desconfiança em vez de ilustrar uma contribuição positiva para a sociedade (Etang, Lugo-Ocando & Ahmad, 2011). Morsing e Schultz (2006) também afirmaram que quanto mais as empresas expõem os seus comportamentos éticos e sociais mais sujeitos parecem estar à crítica dos públicos, que desconfiam dessa boa vontade como uma forma de esconder práticas condenáveis.

Todavia, esta é uma questão complexa. Apesar de desconfiados, os públicos exigem que as organizações sejam éticas e transparentes, ao mesmo tempo que esperam por comportamentos passíveis de desencadear o progresso do meio envolvente e da sociedade em geral. Ou seja, por um lado há uma expectativa para que as empresas e instituições se envolvam em atividades de Responsabilidade Social mas, por outro, o público não aprecia que estas sejam comunicadas de forma ampliada (Morsing, Schultz & Nielsen, 2008). O desafio para as organizações parece estar na sua capacidade de mostrar, de forma credível, o seu empenho na construção de um compromisso socialmente responsável. Tal como afirmam Waddock e Googins (2011), num ambiente dicotómico em que cresce a necessidade de transparência ao mesmo tempo que se desencadeiam atitudes de desconfiança, a generalidade das organizações revela dificuldade para comunicar positivamente as suas ações de responsabilidade social. Além disto, as expectativas dos públicos em relação a esse compromisso social são um alvo em constante transformação que precisa de ser cuidadosamente considerado pelo meio empresarial (Morsing & Schultz, 2006).

Todavia, a confirmação deste dilema que caracteriza a comunicação da Responsabilidade Social não lhe reduz, de forma alguma, a relevância. Pelo contrário, tal como nos mostram Waddock e Googins (2011), as organizações precisam de comunicar de forma confiável e estratégica, a todos os seus públicos, as suas atividades de responsabilidade para com o meio envolvente. De outra forma, não serão capazes de construir a reputação de compromisso social que é tão valorizada na sociedade contemporânea (Morsing et al., 2008). A este respeito Spínola (2019) lembra que:

A questão de comunicar opções e comportamentos socialmente responsáveis (RS) responde a exigências de ética, moral e transparência e obriga a identificar e assumir as motivações que suportam essa comunicação, bem como conhecer como são percecionadas essas opções e esses comportamentos de responsabilidade social pelos públicos. (Spínola, 2019, p. 92)

Compreendemos então que, embora o assunto da comunicação da Responsabilidade Social subsista no meio de alguma sensibilidade e desconfiança, muitos académicos consideram que a divulgação do compromisso social das organizações é importante (por exemplo: Morsing, 2006; Morsing & Schultz, 2006; Morsing et al., 2008; Etang et al., 2011; Ihlen et al., 2011a; Waddock & Googins, 2011; Gonçalves, 2013; Chaudhri, 2014) e apresentam um conjunto alargado de razões para tal.

Gonçalves (2013) vem melhor explicar a importância que está por trás da divulgação dos comportamentos socialmente responsáveis defendendo o princípio de que se deve “fazer primeiro,

só depois comunicar” (p. 26). Esta comunicação é passível de melhorar a reputação das organizações, mas também é positiva para os seus públicos e para a sociedade, que tomam conhecimento e se envolvem nestas ações (Gonçalves, 2013; Balonas, 2014). No estudo que realizou, Gonçalves (2013) conclui, aliás, que a comunicação das políticas socialmente responsáveis é positiva por várias razões: 1) permite que a *entidade se posicione* no mercado concorrencial e que acompanhe as tendências internacionais em termos de intervenção económica, social e ambiental; 2) confere aos públicos da organização e à sociedade em geral o seu *direito à informação*, dando-lhe a conhecer as suas atividades; 3) *serve de exemplo e resulta no efeito de replicação*, pois através da comunicação mostra-se à concorrência e a outras empresas e instituições que é possível aplicar boas práticas de responsabilidade social; 4) implica sempre um *trabalho prévio de preparação que é real*; 5) por fim, *faz pouco sentido fazer bem e não o dizer*, embora seja necessário ponderar a forma e o peso com que se divulgam as ações. Esta última afirmação transporta-nos para o principal desafio da comunicação da Responsabilidade Social que é, precisamente, saber o quê, como e quando comunicar, de forma a que a informação seja bem recebida e não provoque desconfiança junto dos recetores.

O ponto de partida para a resolução deste desafio e para o sucesso das práticas sociais parece estar na estreita articulação entre a Responsabilidade Social e a dimensão simbólica e estratégica das organizações. De acordo com Waddock e Googins (2011) e Murphy e Schlegelmilch (2013), o compromisso social carece de articulação com toda a estratégia organizacional e deve ter em conta as relações que existem entre as empresas, todas as suas partes interessadas e o seu meio envolvente. A mesma ideia é partilha por Gonçalves (2013), que defende que a comunicação da Responsabilidade Social tem a capacidade de humanizar a organização e de legitimar a sua ação junto de todos os públicos mas, só se estiver claramente vinculada com a sua identidade, com a cultura e com a sua missão. Desta forma, é possível que se alcance a legitimidade dos processos de comunicação, possibilitando a superação do ceticismo que ainda se verifica quando as organizações dão a conhecer o seu desempenho social.

Esta não é, contudo, a única regra para o sucesso. De acordo com Morsing et al. (2008), é preciso adotar uma *abordagem de dentro para fora* na comunicação da responsabilidade social. As organizações devem, primeiro, centrar a comunicação no ambiente interno, garantindo o envolvimento e o comprometimento dos funcionários para, numa fase posterior, avançar para o contacto com os públicos externos. À medida que os membros se identificam com o seu local de trabalho, a identidade organizacional relativa à Responsabilidade Social torna-se inseparável da

identidade dos colaboradores, comprometendo-os com os valores éticos e sociais da organização Morsing (2006). Esta identificação dos membros internos e a criação de uma identidade grupal socialmente responsável garante as boas práticas das empresas e instituições e, conseqüentemente, facilita o sucesso dos processos de comunicação com os públicos externos. Por outras palavras, tal como simplifica Morsing (2006), se os gerentes e os funcionários se identificarem com a organização é mais provável que contribuam de maneira positiva e forneçam apoio às práticas da entidade à qual pertencem.

Quando sustentada de acordo com estes princípios, a comunicação, tal como define Chaudhri (2014), é central para a efetivação do comportamento socialmente responsável das organizações. E, de facto, atualmente, as mensagens sobre a Responsabilidade Social têm sido orientadas por preocupações de transparência e de construção de relações de confiança com todos os públicos organizacionais. Todavia, existem diversas formas de construir as mensagens e de as partilhar com os públicos. Morsing e Schultz (2006) descreveram três estratégias que caracterizam a comunicação da responsabilidade social, e a relação que a mesma estabelece com os públicos organizacionais, nomeadamente: a estratégia *de informação aos stakeholders*, a *estratégia de resposta aos stakeholders* e; a *estratégia de envolvimento dos stakeholders*. Na estratégia *de informação aos stakeholders* a comunicação é unidirecional e tem o objetivo de disseminar informação, não necessariamente com uma intenção persuasiva, mas com o propósito de informar o público, da maneira mais objetiva possível. De acordo com esta estratégia, a organização deve dar a conhecer aos públicos as suas boas intenções, decisões e ações para garantir o seu apoio, porque estes têm influências na legitimação do seu comportamento. No entanto, crenes de que estão a agir de forma correta, e imbuídas pelo desejo real de melhorar as condições da comunidade envolvente, as entidades acreditam que a necessidade comunicativa se cinge à transmissão da informação que, por si só, gerará o apoio e legitimidade necessários.

No âmbito desta estratégia insere-se, por exemplo, a publicação de documentos que procuram medir a atividade socialmente responsável, como é o caso dos relatórios de contas ou de sustentabilidade, que estão facilmente acessíveis nas plataformas digitais, como os *websites*, num momento em que as organizações têm privilegiado a comunicação digital, face às suas potencialidades de alcance e difusão (Snider, Hill & Martin, 2003; Chaudhri, 2014).

A estratégia *de resposta aos stakeholders*, por seu turno, baseia-se num formato de comunicação bidirecional e assimétrico, no qual as organizações procuram perceber, através de pesquisas de

opinião, como é que os públicos reagem às suas ações de responsabilidade social. O envolvimento das partes interessadas justifica-se na medida em que as organizações necessitam de alcançar aceitação e legitimidade dos seus comportamentos. Assim, esta estratégia, tal como defendem Morsing e Schultz (2006), é, na verdade, um método unidirecional que procura apoiar e reforçar as ações e a identidade organizacional.

Por último, a estratégia *de envolvimento dos stakeholders* diferencia-se por privilegiar um diálogo e uma interação constante entre os públicos e a organização. Em vez de se impor uma política específica de responsabilidade social, a estratégia de envolvimento pressupõe uma negociação simultânea na qual as entidades exploram as preocupações e expectativas dos seus diversos públicos internos e externos moldando a sua atividade e as suas ações em função delas. De acordo com este tipo de relacionamento, os públicos precisam de estar permanentemente envolvidos com a organização para que legitimem e apoiem a sua ação ao mesmo tempo que dão a conhecer as suas inquietações e expectativas.

Chaudhri (2014), também procurou sintetizar três abordagens distintas que caracterizam os processos de comunicação da Responsabilidade Social nas organizações: a *instrumental*, a *relacional* e a *constitutiva*. Na *perspetiva instrumental* a comunicação é descrita como uma ferramenta para otimizar os ganhos da responsabilidade social, a qual serve um ou mais dos seguintes propósitos: alcançar vantagem competitiva; melhorar a reputação; recrutar e envolver funcionários; ou obter a lealdade dos consumidores. A comunicação é, então, utilizada para adquirir benefícios estratégicos e para alcançar o apoio dos públicos, bem como a legitimidade para as práticas organizacionais. Chaudhri (2014) lembra, no entanto, que este formato de comunicação tende a aproximar-se de uma forma de controlo que procura moldar e reforçar a identidade da organização.

A *abordagem relacional*, ao contrário, baseia-se no estabelecimento de relações de diálogo com os públicos da organização, valorizando o seu *feedback* e as suas contribuições no processo de tomada de decisão. Inclusão, tolerância e transparência são valores que permeiam a relação entre as empresas e os seus *stakeholders*. De acordo com esta perspetiva, as organizações procuram compreender os interesses e preocupações dos seus públicos, desenvolvendo soluções adequadas às suas necessidades. Este comportamento resulta no aumento da confiança dos públicos para com as ações das empresas instituições.

Por fim, a *abordagem constitutiva* baseia-se na ideia de que as organizações são, de facto, constituídas através dos processos de comunicação e das interações discursivas que dominam toda a sua existência. Do ponto de vista da Responsabilidade Social também se espera que esta seja planeada e legitimada através da comunicação. Assim descrita, a construção comunicativa do compromisso social tem implicações para a criação de identidades organizacionais socialmente responsáveis.

Chaudhri (2014) conclui o seu estudo referindo que a abordagem instrumental baseada na partilha de informações e na procura de apoio e legitimidade para o compromisso social parece dominar a existência organizacional. Do nosso ponto de vista, não discordamos desta conclusão e parecemos, até, que esta é a realidade das universidades públicas portuguesas. Porém, estamos convencidos de que no futuro, mediante a evolução do campo de estudos em estreita articulação com a adaptação das práticas profissionais, a Responsabilidade Social passará a ser um fenómeno naturalmente partilhado e construído numa relação equilibrada entre organizações e públicos.

Focamo-nos, em seguida, no nosso objeto de estudo para abordar a Responsabilidade Social das instituições de ensino superior portuguesas.

4. A Responsabilidade social e as universidades

Tal como já tivemos oportunidade de discutir, a Responsabilidade Social há algum tempo que deixou de ser um assunto exclusivo das empresas geradoras de lucro para se associar, também, às instituições públicas e, desde logo, ao setor do ensino superior.

Encontrámos, na verdade, razões históricas e fundacionais no compromisso social das instituições de ensino superior. As primeiras universidades europeias, que datam do século XII, exerceram um papel privilegiado na produção e difusão de conhecimento através da formação dos indivíduos (Pompeu, 2011). Nesta época, médicos e juristas eram os profissionais mais requisitados pelos reinos e, por isso, representavam as áreas de excelência do ensino superior (Carvalho, 1986). De certa forma, houve sempre uma relação muito estreita entre a função do ensino universitário e a satisfação de determinadas necessidades da sociedade²⁹. Esta ligação é ainda mais visível no presente, porque se espera que as universidades se assumam como verdadeiros agentes do progresso social, económico, cultural e ambiental das comunidades e dos países, numa sociedade

²⁹ Este é um assunto que desenvolveremos na fase empírica do nosso estudo.

profundamente marcada pelo desenvolvimento global e tecnológico. De acordo com Vallaey et al. (2009):

A universidade orienta a produção de conhecimento, influencia a definição do que é socialmente chamado de verdade, ciência, racionalidade, legitimidade, utilidade, ensino etc. Por isso (...), tem um peso social como referente e ator que pode (ou não) promover o progresso, criar capital social, vincular os alunos à realidade externa, tornar o conhecimento acessível a todos, etc. A universidade responsável pergunta-se como é que pode acompanhar o desenvolvimento da sociedade e ajudar a resolver seus problemas fundamentais. (Vallaey et al., 2009, p. 9)

As instituições de ensino superior já não podem ser indiferentes aos impactos que produzem nas suas comunidades (Fernandes, 2018a), até porque, as expectativas face ao seu comportamento são cada vez mais e mais diversas (Santos, 1989). É por isso que, atualmente, o principal desafio das universidades está na sua capacidade de desenvolverem estratégias que lhes permitam responder às solicitações que advêm dos seus diferentes públicos (Pompeu, 2011; Mainardes, Raposo & Alves, 2014). Por outras palavras, e tal como explicam Casablancas-Segura, Llonch e Alarcón-del-Amo (2019), espera-se que estas instituições orientem a sua missão de forma a contemplar os interesses das suas partes interessadas e da sociedade em geral. Para tal, devem manter um sistema de comunicação bidirecional que promova um diálogo cooperativo e contínuo com os seus públicos (Mainardes et al., 2014). Só assim serão capazes de participar na comunidade e intervir nos seus problemas sociais, alcançando uma conceção mais ampla de Responsabilidade Social (Santos, 1989).

A Responsabilidade Social das universidades diz, então, respeito à forma como estas entidades atuam de forma a contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática, mais sustentável, culturalmente mais preparada e economicamente mais forte (Ribeiro & Magalhães, 2014). Para concretizarem este compromisso social, de acordo com Vallaey et al. (2009), estas instituições devem trabalhar de forma integrada, privilegiando quatro dimensões: 1) o âmbito organizacional, como instituições que operam em torno de um projeto socialmente responsável; 2) o âmbito educativo, como entidades responsáveis pela formação de cidadãos dotados de competências profissionalizantes e cívicas; 3) o âmbito do conhecimento, como centros que, através da investigação, produzem o saber e o transmitem e; 4) o âmbito social, no qual as universidades, como parte integrante da sociedade, cooperam com outros agentes de nível local

e nacional. Ensino, investigação e interação com a sociedade, como pilares fundamentais da missão das universidades são, também, os eixos do seu compromisso social.

É através do *ensino* e da educação que se formam cidadãos competentes, atentos ao seu meio e, por isso, responsáveis por assegurar a permanência dos valores sociais, (Cabrito, 2004; Ralph & Stubbs, 2014; Fernandes, 2018b). Para Chile e Black (2015), estes indivíduos, mais do que bons profissionais, devem ser capazes de usar o seu conhecimento para refletir e questionar o que representa uma sociedade melhor no mundo moderno.

Por sua vez, a *investigação* que se realiza nas universidades é uma condição necessária para produzir o conhecimento que é fundamental para o desenvolvimento das sociedades (Hegde, 2005). De acordo com Vallaey et al. (2009), a Responsabilidade Social da investigação implica, também, a tarefa de difundir amplamente e de modo compreensivo os processos e resultados da atividade científica. A ciência precisa de ser partilhada, pois, é assim que o conhecimento se torna reconhecido e útil.

Com base neste princípio da partilha do conhecimento, muitas reivindicações foram feitas, nos últimos anos, sobre o papel fundamental das universidades públicas em relação à criação e transferência de conhecimento para a sociedade (Brennan, 2008). Esta é, de resto, uma expectativa que tem vindo a crescer à medida que estas instituições se foram adaptando aos seus novos modelos de autonomia e à necessidade de se tornarem mais empreendedoras e economicamente mais independentes, face à incapacidade financeira dos governos (Jongbloed, Enders & Salerno, 2008).

No entanto, além da transferência de conhecimento, a educação superior também começou a ser convocada a mostrar sua participação mais ativa na comunidade envolvente (Jorge & Peña, 2017). Referimo-nos, neste ponto, à *interação com a sociedade*, que implica uma aproximação das universidades às realidades do seu meio através de um conjunto de iniciativas relacionadas com a diversificação cultural, com o apoio ao desenvolvimento tecnológico e industrial, com a promoção da empregabilidade, com a realização de ações de voluntariado ou com a oferta de serviços adaptados às necessidades da região (Brennan, 2008; Jongbloed et al., 2008; Jorge & Peña, 2017).

Concluimos, assim, que a Responsabilidade Social das universidades deve ser pensada como um projeto unificador, estruturado em função da missão, dos objetivos e da estratégia institucional, no qual o ensino, a investigação e a interação com a sociedade trabalham de mãos dadas. Esta

é, de resto, uma ideia partilhada por Jorge e Peña (2017), que nos dizem que as universidades devem ser socialmente responsáveis em toda a sua estrutura. Assim consideram: 1) que a formação deve privilegiar a integração de questões sociais, éticas e ambientais; 2) que a investigação não pode esquecer a importância da transferência e partilha dos seus resultados com a sociedade; e 3) que as atividades de envolvimento com a comunidade devem orientar-se pelo princípio da cidadania e pela contribuição para o progresso socioeconómico. Para alcançarem estas dimensões, estas instituições precisam de implementar práticas de governo e de gestão que envolvam os seus públicos no processo de tomada de decisões.

Terminada esta discussão, parece-nos adequado afirmar que o compromisso de Responsabilidade Social das universidades, embora fruto de grandes transformações ao longo do século XXI, é uma parte importante da sua identidade, já que está ligado à sua fundação. Desde sempre que estas instituições têm sido chamadas a atuar em prol do que vão sendo as necessidades de progresso das sociedades ao longo dos séculos. Por outro lado, também é verdade que as universidades se têm concentrado na gestão dessa identidade, a qual pretendem associar a uma imagem socialmente responsável. É por isso que, em seguida, e embora não represente um dos conceitos principais do nosso estudo, nos focaremos na noção de Identidade Organizacional.

Capítulo 3

A Identidade e as organizações

“À medida que avançamos para uma era em que se espera que o setor público seja transparente, acessível e recetivo, as organizações públicas procuram várias formas de se apresentarem sob uma luz favorável. Estas têm-se tornado cada vez mais conscientes e interessadas na forma como são percebidas, reconhecendo que a sua identidade organizacional pode ser uma fonte de legitimidade organizacional através da comunicação estratégica.”

(Wæraas, 2010, p. 526)

1. A busca pela legitimidade organizacional

Como vimos no capítulo anterior, existe uma relação ténue entre a responsabilidade social e a sua comunicação na busca de legitimidade organizacional. Este conceito de legitimidade é definido por Sillince e Brown (2009) como a perceção de que alguma ação, atividade ou evento é desejável e apropriada dentro de um determinado contexto social. Aplica-se, portanto, às organizações que satisfazem as necessidades e que agem em conformidade com as expectativas das suas partes interessadas.

A construção de uma imagem legítima é muito importante no contexto das organizações públicas porque, tal como lembram Ran e Golden (2011), estas prestam contas perante os cidadãos que contribuem para sustentar as suas atividades. Uma vez que movimentam financiamentos públicos, estas entidades, nas quais se incluem as universidades públicas, devem privilegiar uma postura que expresse os interesses e as necessidades dos seus *stakeholders* e da sociedade em geral, ao mesmo tempo que promovem uma atitude transparente. Como consequência deste contexto, nas últimas décadas, as organizações públicas assistiram a um crescimento considerável do interesse pelas suas características fundamentais como sejam as suas missões, os objetivos que buscam alcançar ou os valores que procuram transmitir (Wæraas, 2010).

O alcance desta desejada legitimidade parece estar, então, dependente da capacidade que as instituições do setor público têm de se autodefinirem e de comunicarem o que são, diferenciando-se das organizações com as quais competem (Brunsson & Sahlin-Andersson, 2000; Sillince &

Brown, 2009; Wæraas & Solbakk, 2009; Wæraas, 2010; Zundel, Holt & Popp, 2016). Tal constatação remete-nos para a noção de identidade organizacional e para a relevância que a sua gestão tem vindo a conquistar, nas últimas duas décadas, no seio dos organismos públicos, os quais passaram a reconhecer as suas manifestações identitárias como fatores decisivos para a construção de imagens e reputações positivas (Bulotaite, 2003; Sillince & Brown, 2009; Wæraas & Solbakk, 2009; Wæraas, 2010; Abratt & Kleyn, 2012; Wæraas & Byrkjeflot, 2012; Bankins & Waterhouse, 2018):

(...) Até agora não falavam sistematicamente sobre quem são, usando uma série de símbolos expressivos da sua identidade como declarações de valores, declarações de missão e de visão, logótipos e slogans. As organizações públicas começaram a comunicar, mais do que nunca, sobre si mesmas. (Wæraas, 2010, p. 526)

De acordo com Wæraas (2010), no final da primeira década do século XXI, as instituições públicas estavam conscientes da importância que a construção de uma identidade única e distinta tinha na manutenção de relacionamentos com os seus públicos. Como consequência, começaram também a tentar gerir as perceções externas recorrendo, para tal, à comunicação estratégica como um meio para criar e manter a sua imagem e reputação. Wæraas (2010) identificou, então, três tendências que marcaram esta fase de transição para a busca de uma identidade expressiva nas organizações públicas: 1) a criação de departamentos de comunicação, com os recursos humanos necessários à profissionalização da atividade e ao desenvolvimento das estratégias de comunicação; 2) a profissionalização da comunicação com um foco explícito, preciso e contínuo na identidade destas instituições que procurava responder às questões “quem somos?”, “o que representamos?” e “o que queremos ser?”; 3) por fim, a gestão da reputação nas entidades privadas e o aumento das expectativas das partes interessadas fez com que o setor público criasse os seus próprios mecanismos de análise encomendando estudos reputacionais a empresas especializadas. Este é, e fazendo a ligação ao contexto da nossa investigação, o caso dos *rankings* internacionais que medem a reputação das instituições de ensino superior.

De facto, esta necessidade de reconquistar a legitimidade perante os cidadãos também afetou as universidades públicas. A mudança de estratégia na gestão destas instituições, que tornou a sua atividade mais liberal e mais sujeita à influência externa, principalmente na busca de financiamentos, bem como o aumento da pressão social para a melhoria da qualidade do ensino, da investigação e da interação com a sociedade, fez com que as universidades públicas enveredassem pela construção de identidades distintas e capazes de gerar boas reputações

(Steiner, Sundström & Sammalisto, 2013) que lhes permitissem sobreviver no ambiente de competição e escrutínio que agora as caracteriza. E, de facto, a construção de uma identidade clara e bem comunicada parece ter sido de grande importância nos tempos de mudança, ajudando as universidades no período de adaptação à sua nova realidade (Bulotaite, 2003). Tal como constataram Wæraas e Solbakk (2009):

Diante do aumento da concorrência nacional e internacional, universidades e faculdades em todas as partes do mundo começaram a procurar uma definição única de quem são para se diferenciarem e atraírem estudantes e pessoal académico. Um novo vocabulário como marca, comunicação organizacional, identidade e reputação surgiu no seio da academia, tornando as organizações de ensino superior mais conscientes da ligação entre o que representam e a forma como são percebidas. (Wæraas & Solbakk, 2009, p. 449)

Falar de empresas ou instituições é, assim, falar da sua identidade e tentar compreender a forma como se procuram definir com vista ao alcance dos seus propósitos organizacionais, ao mesmo tempo que procuram conseguir a desejada legitimidade social, manifestada em imagens e reputações favoráveis. Parece que, mais do que *fazer* é preciso *ser* e este *ser* deve estar em consonância com aquilo que são as expectativas sociais, principalmente quando se tratam de entidades do setor público, as quais, para se legitimarem, necessitam que a sua atividade seja aceite e bem vista pelos cidadãos.

De acordo com Gioia et al. (2013), a identidade é o nó central de uma complexa rede nomológica dentro do estudo da organização, porque está conectada com muitos dos seus conceitos-chave (imagem, reputação e cultura organizacional) e por isso representa uma das noções organizacionais mais importantes do nosso tempo. É por isso que, neste terceiro e último capítulo de revisão da literatura nos concentraremos, brevemente, na noção de Identidade Organizacional.

2. Origens disciplinares e evolução do estudo da Identidade Organizacional

“O que é que acontece quando se pega num dos conceitos mais fundamentais das Ciências Sociais e se aplica a uma das formas mais omnipresentes de coletividade humana?” (Pratt, Schultz, Ashforth & Ravasi, 2016, p. 1). Nasce uma nova disciplina, a Identidade Organizacional. No entanto, tal como nos lembram Gioia et al. (2013), o seu aparecimento e desenvolvimento não

se deu sem as controvérsias, sem os debates e sem as múltiplas perspetivas que caracterizam a evolução saudável de qualquer campo de estudos.

O interesse pelo fenómeno da identidade é bastante antigo, encontrando a sua origem na exploração do nível individual (Ashforth & Mael, 1996; Corley et al., 2006; Puusa, 2006; Cornelissen et al., 2007), que ocupou os primeiros filósofos e pensadores da Psicologia e da Sociologia (Ashforth & Mael, 1996; Puusa, 2006). De acordo com Corley et al. (2006), alguns dos primeiros filósofos reconhecidos como Aristóteles, São Tomás de Aquino ou Descartes usaram as noções do *eu* e do *seu lugar no meio social envolvente* como base para a teorização da condição humana, inaugurando as primeiras reflexões sobre a identidade dos indivíduos.

Inspirada por estes desenvolvimentos, a teoria da identidade social e as várias perspetivas sobre género, raça, etnia e identidades nacionais estenderam o nível de análise individual para a identidade grupal (Ashforth & Mael, 1996; Puusa, 2006). Posteriormente, e com uma herança rica nos campos da Psicologia, da Psicologia Social e da Sociologia (Pratt et al., 2016), a noção de identidade veio despertar o interesse nos Estudos Organizacionais. De acordo com Gioia et al. (2013), esta transversalidade da identidade explica-se na medida em que estamos perante um conceito que é essencial a qualquer elemento da sociedade, seja ele um indivíduo, uma organização ou uma nação.

Sobre a aplicação deste conceito ao domínio das organizações, Pratt et al. (2016) vêm lembrar que, muito embora a sua introdução seja creditada a Albert e Whetten (1985), que são reconhecidos como os percursores do campo de estudos da Identidade Organizacional, já existiam algumas referências similares no meio académico, como é o caso da noção de carácter organizacional discutida por Selzenick's em 1948, e daquela que parece ser a primeira utilização do termo identidade no domínio organizacional, por Zald e Denton's, em 1963.

Já Balmer (1998), no seu trabalho *Corporate Identity and the Advent of Corporate Marketing*, veio identificar as origens do estudo da Identidade Organizacional nos Estados Unidos dos anos 50, onde as disciplinas do Marketing e da Gestão foram responsáveis pelas primeiras referências em torno da ideia de Imagem Organizacional. Balmer (1998) descreveu, então, um conjunto de fases de evolução do campo de estudos no qual o primeiro, que decorreu entre 1950 e o início da década de 1970, se caracterizou pela *preocupação com a imagem*. De acordo com o teórico, este período foi dominado pela hegemonia dos investigadores norte-americanos, que se concentraram no tema da gestão da Imagem Organizacional focando, sobretudo, a comunicação visual das

organizações. Tal como esclarecem Riel e Balmer (1997), inicialmente, a identidade das empresas e instituições era sinónimo de nomes, logótipos e identificação visual. Balmer (1995) explica que, nesta época, o uso da identidade visual servia quatro propósitos essenciais: 1) comunicar a missão e a filosofia da organização; 2) incorporar os valores culturais da organização; 3) sustentar os seus esforços de comunicação; e 4) manter a identidade visual de acordo com as tendências.

Entre 1970 e até ao início da década de 80, Balmer (1998) identificou a existência de um segundo estágio de desenvolvimento que ficou marcado *pela ascendência da identidade e da personalidade organizacional*. Nesta fase, os académicos começaram a perceber a complexidade da gestão da identidade e imagem das organizações e os estudos deixaram de se restringir aos Estados Unidos da América para despertarem o interesse de investigadores europeus. Nesta época, para além do Marketing, também se descrevem algumas contribuições das disciplinas do Comportamento Organizacional e da Psicologia.

No entanto, é entre meados dos anos 80 e final dos anos 90 que Balmer (1998) identifica o terceiro estágio de desenvolvimento e que corresponde *ao maior interesse académico da identidade no domínio dos Estudos Organizacionais* e que se dá, sobretudo, no continente europeu, graças à publicação do capítulo *Organizational identity*³⁰ de Albert e Whetten, em 1985. Estes investigadores foram, então, os responsáveis pela primeira conceptualização de Identidade Organizacional como as *características centrais, distintivas e duradouras da organização na perspectiva dos seus membros*, à qual se seguiu uma proliferação do interesse académico manifestado pelas diversas tentativas de definição e explicação do conceito (Ashforth & Mael, 1996; Balmer & Wilson, 1998; Whetten & Mackey, 2002; Corley, 2004; Corley et al., 2006; Puusa, 2006; Gioia et al., 2013; Pratt et al., 2016). A partir desta data tornou-se recorrente a utilização do termo identidade para responder à questão *“quem é a organização?”* e para fazer referência aos seus atributos distintos (Balmer, 1995).

O trabalho de Albert e Whetten (1985) representa, portanto, um marco na fundação da Identidade Organizacional enquanto disciplina, até porque a sua descrição do conceito como um elemento *central, distintivo e duradouro* na vida das organizações deu origem a grandes debates. A partir desta data, é possível verificar um aumento do interesse quer académico quer profissional que Balmer (1995) justifica com um conjunto de fatores:

³⁰ No livro *Research in Organizational Behavior*.

(...) a) O aumento de aquisições, fusões e reorganizações internas; b) a aceleração do ciclo de vida dos produtos (resultando em empresas concentradas na sua marca); c) a perceção de que a identidade corporativa é um meio importante de diferenciação para as indústrias de serviços; d) o crescimento dos serviços financeiros e a adoção do conceito de marketing nestas instituições; e) a necessidade de diferenciação dentro do setor público; f) a internacionalização das organizações; g) a identidade organizacional vista como mais eficaz e capaz de oferecer mais valor do que a publicidade; h) o crescimento das questões ecológicas e da ética comercial e; i) o advento do mercado único europeu. (Balmer, 1995, p. 29)

Como consequência deste crescimento, em meados dos anos 90 assistimos à fase que Gioia et al. (2013) chamaram de *período de desenvolvimento*. Foi nesta altura que surgiu o *Internacional Corporate Identity Group* (ICIG), uma associação fundada em 1994³¹ por John Balmer, que juntou académicos e profissionais da Gestão, do Marketing e da Comunicação, interessados no fenómeno da Identidade Organizacional. Empenhado que estava no desenvolvimento deste campo, o ICIG assinou, em janeiro de 1995, a Declaração de *Strathclyde*, que transcrevemos em seguida:

Toda a organização tem uma identidade.

Esta articula o *ethos* organizacional, os objetivos e os valores presentes como um sentido de individualidade, que pode ajudar a diferenciar a organização no seu ambiente competitivo. Quando bem gerida, a identidade corporativa pode ser um poderoso meio de integração das principais disciplinas e atividades essenciais ao sucesso organizacional. Pode, igualmente, proporcionar a coesão visual necessária para assegurar que toda a comunicação organizacional seja coerente entre si e resulte numa imagem consistente com o *ethos* e o carácter definidor da organização.

Ao gerir efetivamente a sua identidade corporativa uma organização pode construir um entendimento e um comprometimento com os seus diversos *stakeholders*. Isto pode manifestar-se na capacidade de atrair e reter clientes e funcionários, de conquistar alianças estratégicas, de ganhar apoio financeiro dos mercados e de gerar um sentido de orientação.

A identidade corporativa é uma questão estratégica.

A identidade corporativa difere do marketing de marca tradicional já que está preocupada com todos os *stakeholders* da organização e com a maneira multifacetada pela qual uma

³¹ Formalmente criado na Câmara dos Lordes, em Londres, em janeiro de 1996 (ICIG, 2019b).

organização se comunica. (versão revista da declaração original, que foi aprovada na Universidade de Strathclyde – Escócia, Reino Unido, em Fevereiro de 1995)

A publicação desta declaração alertou os académicos e profissionais para um conjunto de questões, nomeadamente: 1) o reconhecimento da inevitabilidade da identidade, já que todas as organizações têm uma, independentemente da sua vontade; 2) a identificação do seu carácter diferenciador num ambiente competitivo e concorrencial; 3) a importância da sua gestão para a criação de relacionamentos com os públicos e para o sucesso organizacional; e 4) a identificação do seu carácter estratégico e a sua interdependência com a Comunicação Organizacional.

A este período, que se dedicou principalmente à construção de um novo campo de estudos, seguiu-se uma entrada mais intensa no novo milénio. O crescimento constante da produção científica que se verificou a partir de 2000 é atribuído, em parte, e de acordo com Pratt et al. (2016), a um número especial sobre *Identidade Organizacional e Identificação* publicado revista científica *Academy of Management Review*, em 2000, à qual se juntaram vários livros, capítulos e dissertações que debatiam o tema da Identidade Organizacional. De acordo com Corley et al. (2006), esta foi a etapa da *adolescência amadurecida* na qual predominou a investigação ligada aos temas da *identidade e sustentabilidade*, das *diferenças hierárquicas na percepção das identidades*, da *ambiguidade da identidade* e do debate em torno da *durabilidade versus mudança da identidade* no contexto organizacional. Neste período, que caracterizou a primeira década do século XXI, o interesse nas questões da Identidade Organizacional cresceu significativamente, manifestando-se num aumento do volume dos estudos teóricos e empíricos que ficaram marcados pela multiplicidade de metodologias utilizadas e pela diversidade de disciplinas envolvidas (Cornelissen et al., 2007). A este respeito Pratt et al. (2016) referem que:

Além de artigos sobre o tema, a investigação em identidade organizacional tem desempenhado um papel importante ao influenciar a investigação sobre uma variedade de tópicos em várias disciplinas. Digite “identidade organizacional” como um conceito isolado no Google Académico com um intervalo de datas entre 1985 e 2015 e obterá cerca de 16,8000 resultados, não apenas na Teria Organizacional, mas também nos estudos do Comportamento Organizacional, da Comunicação Organizacional, da Comunicação Corporativa, do Marketing e outros campos relacionados. (Pratt et al., 2016, p. 2)

Atualmente, e seguindo a cronologia de evolução proposta por Gioia et al. (2013), a Identidade Organizacional, enquanto disciplina científica, terá atingido o seu *estado maduro* e encontra-se à beira da idade adulta, a qual se caracteriza pela utilização dos conhecimentos já obtidos sobre a

identidade das organizações para a compreensão de outros conceitos, como é o caso da *estratégia, da cultura, da imagem e da reputação* em contexto organizacional. Sintetizamos esta evolução do campo de estudos na tabela 3.

1950: PRIMEIRAS REFERÊNCIAS À IDENTIDADE NAS ORGANIZAÇÕES

Primeiras referências ao assunto da identidade nos Estudos Organizacionais por Selzenick's (1948) e Zald e Denton's (1963)

Nos EUA, entre 1950 e 1970, as disciplinas do Marketing e da Gestão desenvolveram os primeiros estudos que restringiam a identidade às questões do design gráfico e da comunicação visual

1970 A 1980: VALORIZAÇÃO DA PERSONALIDADE ORGANIZACIONAL

Começaram a surgir trabalhos de investigadores europeus e contribuições da Psicologia e dos Estudos Organizacionais

1980 A 1990: CRESCIMENTO DO INTERESSE ACADÉMICO E DOMÍNIO DOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS

Em 1985 surge a concetualização de Albert e Whetten, à qual se seguiram várias tentativas de definição da identidade organizacional e o crescimento da literatura

A PARTIR DOS ANOS 90: PERÍODO DE DESENVOLVIMENTO

Surgiu o *International Identity Group* (ICIG)

Com a entrada no século XXI cresceu a produção científica em revistas, livros e teses
Cresceram os estudos empíricos centrados nos temas da identidade e da sustentabilidade, das diferenças hierárquicas na criação das identidades e do debate em torno da durabilidade *versus* mudança identitária

ATUALIDADE: ESTÁGIO DE AMADURECIMENTO

Proliferação dos estudos que relacionam a identidade com outros conceitos organizacionais como a cultura, a estratégia, a imagem e a reputação

Tabela 3 - Quadro síntese da evolução da Identidade Organizacional

Até aqui chegar, o desenvolvimento deste disciplina, ainda que não muito longo, ficou marcado por aquilo que Ruão (2008) – inspirada por Hatch & Schultz (2000) – denominou de Torre de Babel. O crescente interesse académico e profissional de que o assunto foi alvo no seio de uma diversidade de disciplinas académicas e de contextos profissionais resultou numa fragmentação e compartimentação que, ainda hoje, provoca alguma confusão quando se procuram estudar as origens do campo. Tal como refere Ruão (2008), a evolução da Identidade Organizacional combinou as preferências de académicos, consultores e gestores com carreiras estabelecidas em áreas diferentes como o Marketing, a Gestão, a Comunicação, a Sociologia ou o Design, com as quais se misturavam as escola de pensamento características dos países de origem. Este é, de

resto, um problema que Balmer (1998) já identificara, ao afirmar que a entrada no novo milénio se tinha caracterizado pela falta de diálogo entre académicos com origens disciplinares distintas e pela diferença de abordagens entre os Estados Unidos – com uma influencia maior no Marketing e nos estudos da identificação visual, da imagem e da reputação – e a Europa – com maior foco nos Estudos Organizacionais e na Identidade Organizacional – dificultando-se, assim, a criação de um conceito único e consensual para o fenómeno.

Esta divergência de abordagens e de pensamentos denotou-se, desde logo, na existência de diferentes designações para a área, com conceptualizações também distintas. Os Estudos do Marketing e campos relacionados preferiram o termo Identidade Corporativa, o qual associavam às características de identificação visual e gráfica das organizações. Por seu turno, os Estudos Organizacionais adotaram a denominação de Identidade Organizacional, que descrevem como as perceções, as crenças e os sentimentos que os membros desenvolvem em relação às coletividades a que pertencem (Hatch & Schultz, 1997). Estas diferentes conceptualizações fizeram-se acompanhar, também, de visões distintas que foram marcando os estudos do fenómeno da identidade no contexto das organizações. He e Brown (2013) procuraram sintetizá-las em quatro perspectivas que dominaram os trabalhos até ao final da primeira década do século XXI, nomeadamente: a *perspetiva funcionalista*, a *perspetiva construtivista social*, a *perspetiva psicodinâmica* e a *perspetiva pós-moderna*.

A *perspetiva funcionalista* provém do Marketing e da Gestão, onde a Identidade Organizacional é associada a elementos tangíveis e gráficos como os logótipos organizacionais, os atributos físicos ou os documentos oficiais produzidos pela gestão de topo. Os funcionalistas procuram categorizar as identidades e as imagens que delas resultam e marginalizam os processos pelos quais o sentido é criado pelos membros e pelos públicos da organização. A *perspetiva construtivo - social*, ao contrário da anterior, possui um carácter interpretativo e centra-se na descrição da identidade como um produto socialmente construído através dos entendimentos partilhados sobre o que é central, distintivo e duradouro para os membros da organização. Por sua vez, a *visão psicodinâmica* chama a atenção para os processos inconscientes e desconhecidos que os membros utilizam na construção e na adaptação à identidade das organizações. Por fim, as *abordagens pós-modernas* têm origem nos Estudos Organizacionais e concentram-se nas questões da indeterminação e da fragmentação identitária. Ao defender que as organizações são construções discursivas, os pós-modernos concordam que a identidade é permanentemente reformulada mediante as interações entre os seus atores internos e externos da organização.

Face à complexidade que acompanhou o desenvolvimento desta disciplina, em 2006, Corley e al. vieram firmar que a Identidade Organizacional ainda não estava consistentemente definida e teorizada. Para Corley et al. (2006), este fenómeno não é surpreendente, pois, quando se estende um constructo que vem do nível individual para a dimensão coletiva existe um amplo espaço para discordância e debate em torno da sua função e estrutura.

Conscientes da diversidade de designações, conceptualizações e abordagens que caracterizam o campo de estudos, no nosso trabalho, e tal como aponta a tradição na investigação em Comunicação Organizacional (Hatch & Schultz, 1997), adotámos a designação de Identidade Organizacional bem como a perspetiva pós - moderna dos Estudos Organizacionais para nos guiar na fase de teorização e de pesquisa de campo. No entanto, não desconsideramos a multidisciplinariedade que caracteriza esta área e reconhecemos, em particular, a relevância dos Estudos do Marketing no desenvolvimento deste campo, bem como a pertinência da sua abordagem na criação de uma noção mais abrangente e completa da identidade nas universidades, em particular a relevância da componente gráfica³².

Apesar desta complexidade, de acordo com a análise biográfica que fomos reconstruindo parecem-nos que, neste momento, e depois de um período de estabelecimento que ficou marcado pelo contributo de uma multiplicidade de áreas científicas, de abordagens, de metodologias e das diferentes linguagens que as caracterizam, a Identidade Organizacional é um campo de estudos mais abrangente e estruturado, capaz de estabelecer alguma harmonia entre as diferentes disciplinas e perspetivas que se vêm desenvolvendo em seu torno.

Por outro lado, parece ter-se alcançado um reconhecimento da sua importância, como um elemento determinante para a compreensão e gestão das organizações. Esta é, pelo menos, a visão de Pratt et al. (2016). De acordo com estes investigadores existem quatro razões que tornam a identidade numa noção relevante no contexto das organizações contemporâneas. Em primeiro lugar, a Identidade Organizacional aborda uma questão essencial da existência social, designadamente: *quem somos nós como coletividade?* Este é o dilema que os Estudos Organizacionais têm procurado resolver, o qual deu origem a diferentes respostas e, como consequência, a perspetivas distintas que caracterizam a pesquisa sobre identidade e identificação organizacional: *a perspetiva do ator social, a perspetiva da construção social e a perspetiva institucional*. Em termos gerais, as três concordam que a Identidade Organizacional diz respeito à

³² Tal como veremos no capítulo 7, fazemos referência ao logótipo das universidades em estudo como um elemento da sua identidade.

forma como um coletivo se define. Porém, e embora a questão central permaneça a mesma, as respostas continuam a mudar à medida que as organizações adotam novos membros, enfrentam as exigências de novos públicos e se deparam com novos contextos que obrigam a uma adaptação constante. Sobre a forma como estas três perspetivas procuram explicar a construção da identidade no contexto organizacional debatermos em seguida.

Em segundo lugar, Pratt et al. (2016) consideram que a Identidade Organizacional está no centro de um processo relacional que interliga conceitos, ideias e campos que são frequentemente descritos como opostos, como é o caso do *nós* e do *eles*, do *passado* e do *futuro*, ou do *semelhante* e do *diferente*. Tal como já defendido por Hatch e Schultz (2002), a identidade da organização emerge da relação que se estabelece entre o *nós* e o *eles*, ou seja, entre as construções de identidade realizadas pelos membros internos e as imagens refletidas nos públicos externos. Mas, para além disso, a identidade também diz respeito à conexão entre o passado, o presente e o futuro, tal como já foi definido por Albert e Whetten (1985), e constitui-se mediante *o que a organização já foi, o que é e o que se está a tornar*. Tal constatação remete para a necessidade de se reconhecer a relação de interdependência que existe entre a identidade, a imagem e a cultura das organizações, algo que também procuraremos debater neste capítulo.

Seguindo, ainda, o trabalho de Pratt et al. (2016), consideramos que a noção de Identidade Organizacional se revela atrativa porque tem a capacidade de ligar diferentes teorias e ontologias e revela-se proficua à aplicação de diferentes métodos de pesquisa, sejam eles quantitativos ou qualitativos. Esta é, de resto, uma herança que se manteve ao longo da sua evolução e que explica a sua dificuldade de conceituação. Por fim, Pratt et al. (2016) descrevem a identidade nas organizações como uma construção útil, já que é a partir dela que se compreende o que determinada empresa ou instituição representa e que promessas dirige aos seus públicos. Pratt et al. (2016) lembram que, mesmo nos primeiros usos do conceito, este já era descrito como um constructo decisivo para ajudar os membros a construir um sentido coletivo e a responder a uma variedade de dilemas organizacionais com os quais se iam defrontando. Esta visão ainda prevalece e a identidade mantém-se como o pilar que permite às organizações lidar com as ameaças e com os desafios que se vão impondo.

A necessidade de melhor perceber este conceito e a complexidade que lhe está inerente conduz-nos, em seguida, para a realização de uma breve apresentação das perspetivas e dos debates que dominam a investigação da identidade nos Estudos Organizacionais.

2.1. As perspetivas dos Estudos Organizacionais

Quem somos nós como coletividade? Esta é a questão à qual os investigadores dos Estudos Organizacionais têm tentado responder desde que se preocupam com a noção de identidade, procurando esclarecer a forma como se constroem os mecanismos de identificação nas organizações. Ao longo das duas últimas décadas, três perspetivas sobressairam na tentativa de responder a esta pergunta: *a perspetiva do ator social*, *a perspetiva da construção social* e *a perspetiva institucional*. Embora todas tenham como ponto de partida a conceptualização proposta por Albert e Whetten (1985) e o significado auto-referencial da identidade – *quem somos nós como organização?* -, diferem na forma como descrevem os seus atributos centrais, distintivos e duradouros.

Na *perspetiva do ator social* as organizações agem como agentes sociais detentores de direitos e deveres (Gioia & Hamilton, 2016). Deste ponto de vista, a identidade é construída através das afirmações que são feitas pelos líderes organizacionais sobre “quem somos como coletividade” (Whetten, 2006) e, portanto, as suas manifestações principais encontram-se nas ações e nas declarações formais da organização (Corley et al., 2006). A organização, como um ator social, é a responsável por transmitir a forma como deve ser vista pelos seus membros internos e pelo público externo (Gioia et al., 2013). Porque atribui a construção da identidade aos líderes das empresas e das instituições, esta perspetiva apresenta uma maior resistência à mudança (He & Baruch, 2010) e aceita o atributo da durabilidade proposto por Albert e Whetten (1985).

A *perspetiva da construção social*, por seu turno, acredita na natureza maleável da identidade ao defini-la como os entendimentos e crenças coletivamente partilhados pelos membros dentro da organização (He & Baruch, 2010). Em contraste com a visão do ator social, dá uma ênfase maior ao atributo auto-referencial e às formas pelas quais os membros organizacionais constroem significados e moldam uma identidade que consideram adequada para si. Estes tornam-se, então, os responsáveis pela definição das características que presumem ser centrais, distintivas e contínuas no local onde trabalham (He & Baruch, 2010; Gioia et al., 2013; Gioia & Hamilton, 2016). Como uma construção social, a identidade está sujeita a revisões periódicas à medida que os colaboradores interagem uns com os outros e com membros externos. Assim, o atributo da durabilidade é questionado e os defensores desta perspetiva preferem utilizar a expressão “continuidade” (Gioia & Hamilton, 2016).

Na *perspetiva institucionalista*, a identidade também é descrita como um fenómeno determinado internamente, em níveis hierárquicos superiores, tal como na visão do ator social, mas reconhece-se e privilegia-se a influência dos contextos sociais nos quais a organização se insere (Gioia et al., 2013; Gioia & Hamilton, 2016). Com a sua ênfase nas influências exteriores, os institucionalistas descobriram que as organizações são melhor sucedidas e ganham maior legitimidade quando a sua identidade reflete as reivindicações da sua envolvente externa (Gioia & Hamilton, 2016).

De acordo com Gioia et al. (2013), embora tenham traçado caminhos divergentes, as três perspetivas fornecem alguma convergência para uma compreensão mais completa da Identidade Organizacional e dos seus processos de construção. Juntas, problematizam o papel dos vários membros organizacionais na definição da identidade e discutem a participação do público externo neste processo, ao mesmo tempo que reconfiguram o atributo da durabilidade em função da pressão que o contexto social pode fazer no sentido da mudança identitária.

Para a nossa investigação, consideramos útil ter em conta esta visão integrativa de Gioia et al. (2013) e adotamos uma perspetiva que abrange tendências teóricas do ator social, da construção social e do institucionalismo. Assim, conservamos a importância atribuída aos líderes organizacionais na construção da identidade proposta pelo pensamento do *ator social*, mas concordamos que se complementa com os entendimentos e crenças coletivamente partilhados pelos membros da organização sobre o que consideram ser central, distintivo e contínuo, não esquecendo as interações externas que estes reproduzem para criar o seu sentimento de identificação coletiva, tal como defendido pela *construção social*. Por fim, preservamos a influência dos contextos sociais na composição da identidade e a sua importância para a legitimidade organizacional que é proposta pela *perspetiva institucionalista*.

De resto, as divergências que caracterizam estas visões deram lugar a grandes debates nos estudos da Identidade Organizacional. No seu centro estão as discussões em torno do atributo duradouro da identidade e da existência de múltiplas identidades numa organização.

2.2. O debate em torno da mudança da identidade

Quando é que a identidade muda e porque é que muda? Esta é a questão a que o debate em torno do atributo da durabilidade tem tentado responder, o qual esteve na vanguarda das discussões e desenvolvimentos que caracterizam a Identidade Organizacional (Gioia et al., 2013). Nos primeiros anos de desenvolvimento da disciplina, os investigadores consideravam a

durabilidade da identidade como garantida aplicando, frequentemente, a definição de Albert e Whetten (1985). No entanto, depois do surgimento de várias críticas a este atributo, os estudos começaram a adotar outras orientações e procuraram analisar se as identidades são estáveis, fixas e seguras ou se, pelo contrário, são maleáveis (Brown, 2014).

Este é um dilema que, já na segunda metade do século XX, acometeu os Estudos do Marketing e da Gestão, os quais começaram a questionar a duração da identidade, alertando para a necessidade de as organizações adotarem uma atitude flexível que lhes permitisse adequar os seus traços identitários face às exigências de mudança dos ambientes económico, político e social (Ruão, 2008).

Também nos Estudos Organizacionais a identidade já não é descrita como algo genético e seguro (Wood, 2001) e, atualmente, existem três visões que diferem na forma como descrevem a mudança da Identidade Organizacional (Schultz, 2016). A primeira defende a *estabilidade duradoura* da identidade e mantém-se fiel à conceptualização baseada nas características centrais, distintivas e duradouras de Albert e Whetten (1985). Todavia, esta já previa alguma possibilidade de mudança ao reconhecer que, como as organizações mudavam com o tempo, também a sua identidade podia modificar-se, embora isso só acontecesse em longos períodos de tempo (Gioia et al., 2013). Esta é, então, a perspetiva defendida pelos estudiosos que se opõem à teorização da identidade como um fenómeno que está em permanente modificação nas organizações (Brown, 2014). Para defender este pressuposto da durabilidade, um conjunto de argumentos têm sido apresentados. O primeiro centra-se na ideia da necessidade de estabilidade, afirmando que os membros organizacionais precisam de sentir coerência e continuidade enquanto coletividade, para saberem como agir em tempo de crise ou mudança. Os seus defensores argumentam que esta estabilidade é o fenómeno que permite aos colaboradores a preservação das suas identidades individuais e sociais quando os valores que defendem são ameaçados (Gioia et al., 2013).

Existe, também, o argumento de que a estabilidade duradoura da identidade advém das suas competências centrais e distintivas. Tal como defendeu Whetten (2006, p. 225), “se algo não é uma característica central e duradoura de uma organização, então não é invocado como uma característica distintiva e está fora do domínio do conceito”. As características centrais da organização incluem elementos estáveis, como a missão, por exemplo, e são responsáveis por promover a sua diferenciação. Os estudiosos que se mantêm fiéis à estabilidade da identidade

afirmam que esta consistência ao longo do tempo é recompensada pela legitimidade que as organizações conquistam no seio dos seus públicos externos (Gioia et al., 2013).

Em contraste com a visão da estabilidade duradoura da identidade, existe uma corrente de investigação que está convicta de que, não obstante as várias resistências internas à mudança, a identidade das organizações é, de facto, passível de ser modificada. Num ambiente em constante transformação, no qual os consumidores mudam frequentemente as suas preferências e onde os meios de comunicação e as novas tecnologias democratizam o acesso, a partilha e a criação de informação sobre as organizações, a identidade tornou-se um fenómeno valioso mas, também, inerentemente dinâmico (Zundel et al., 2016). Esta que é, agora, uma perspectiva mais desenvolvida, teve por base a introdução da noção de *instabilidade adaptativa* proposta por Gioia, Schultz e Corley (2000):

O conceito básico de instabilidade adaptativa na identidade organizacional é simples: como consequência das inter-relações com a imagem, a identidade organizacional torna-se dinâmica e mutável. Essa instabilidade na identidade confere benefícios efetivos à organização, pois permite uma melhor adaptação às solicitações de um ambiente em processo de mudança contínua. Esta noção baseia-se no processo através do qual a identidade organizacional é o pilar para o desenvolvimento e para a projeção de imagens, que são recebidas pelos públicos externos, os quais constroem as suas próprias interpretações que são devolvidas à organização e, conseqüentemente, afetam a perceção da própria identidade. (Gioia et al., 2000, p. 74)

Para Gioia et al. (2000), face aos desafios ambientais, a visão estável da identidade torna-se improvável. Defendem, antes, a Identidade Organizacional como um conjunto dinâmico de processos pelos quais o “eu” coletivo é continuamente e socialmente construído mediante uma troca de perceções internas e externas sobre a organização, na qual todos os seus públicos participam. Esta é uma abordagem que vai de encontro à perspectiva da construção social, a qual também reconhece a identidade como um fenómeno emergente dos esquemas interpretativos e continuamente partilhados pelos membros internos e externos da organização. Ao derivar desta interação contínua, a identidade também deve ser capaz de mudar a curto prazo mantendo, contudo, a sua coerência e proporcionando uma sensação de continuidade ao longo do tempo (Gioia et al., 2013). É por esta razão que Gioia et al. (2000) substituíram a denominação do atributo *duradouro* para *contínuo*.

Tendo por base a proposta da *instabilidade adaptativa* de Gioia et al. (2000), os defensores da identidade dinâmica dividem-se, atualmente, em duas perspetivas: aquela que se mantém mais fiel à formulação original de Gioia et al. (2000) e acredita na *mudança periódica e parcial da identidade* e uma mais radical, que descreve a *identidade como uma mudança em curso* (Schultz, 2016).

A descrição da Identidade Organizacional como um *fenómeno que se modifica periódica e parcialmente* partilha da suposição de que esta mudança ocorre em função de transformações organizacionais que podem ter origem em ameaças percebidas à identidade existente, em alterações no ambiente externo ou na criação de um novo contexto estratégico, por exemplo (Schultz, 2016). Vários estudos seguiram a linha de trabalhos de Gioia et al. (2000), e focaram-se na forma como a identidade se altera à medida que procura assimilar e adaptar-se à imagem que os públicos externos vão construindo da organização. No entanto, embora esta perspetiva descreva o fenómeno identitário como algo que se transforma periodicamente, também defende que, entre esses momentos de modificação, a identidade da organização permanece estável (Gioia et al., 2013).

Em contraste com as duas visões anteriores, existe uma corrente de pensamento segundo a qual a mudança da identidade é descrita como um processo contínuo e inerente à própria construção dessa identidade. Schultz (2016) designou esta abordagem de *identidade como uma mudança em curso*, na qual a questão central em relação à mudança de identidade deixa de se focar nos mecanismos que promovem essa modificação para questionar *como é que a identidade se altera e o que é que pode criar estabilidade no seu processo de construção marcado pela transformação constante*. A identidade é descrita, e tal como já defendido por Weick (2009), como uma realização continuamente redefinida através da interação e, nesse sentido, deixa de ser um elemento para se tornar num processo em transformação permanente, isento de qualquer referente fixo (Schultz, 2016).

No caso concreto da nossa investigação, teremos mais em conta a visão da *instabilidade adaptativa* tal como descrita por Gioia et al. (2000). Concordamos, todavia, que face ao alargamento dos públicos que se interessam pela atividade das organizações, os quais complexificam e ampliam a sua rede de interações que, além de contínuas, são cada vez mais intensas (algo que se proporciona numa sociedade moderna marcada pelas tecnologias de informação e comunicação), a ideia da identidade como algo que está em constante transformação

se torne mais realista. No entanto, parece-nos que as organizações tendem a não adotar as alterações que se dão no seu ambiente interno e externo em tempo real, mas fazem-no, antes, periodicamente, em momentos específicos. No caso das universidades, por exemplo, acreditamos que se denotaram algumas mudanças identitárias, principalmente, em fases de transição dos seus governos.

2.3. A discussão da(s) identidade(s)

A discussão em torno da possibilidade das identidades múltiplas é um tema que tem suscitado o interesse interdisciplinar na investigação sobre identidade nas organizações.

Nos Estudos do Marketing, por exemplo, destacamos a visão de Balmer e Greyser (2002), que descreveram a premissa de uma identidade monolítica como inadequada. De acordo com o seu pensamento, os líderes organizacionais devem reconhecer a coexistência de múltiplas identidades no seio da mesma empresa ou instituição sem que isso implique, necessariamente, conflito entre elas. Com base neste pressuposto, desenvolveram um modelo que defende a convivência de cinco tipos de identidades dentro de uma organização: 1) *a identidade atual*; 2) *a identidade comunicada*; 3) *a identidade concebida*; 4) *a identidade ideal*; 5) *e a identidade desejada*.

A *identidade atual* diz respeito aos atributos atuais da organização. Esta é moldada por vários elementos onde se inclui o estilo de gestão e liderança, a estrutura organizacional, o tipo de negócio e mercados de atuação, a variedade de produtos ou serviços oferecidos e, obviamente, o conjunto de valores mantidos pelos membros organizacionais. A *identidade comunicada* é aquela que se revela através das atividades de comunicação organizacional e, por isso, parte dela é controlável, como por exemplo, o investimento em publicidade. No entanto, a comunicação informal, como o passa-a-palavra é completamente imprevisível. Por seu turno, a *identidade concebida* refere-se à imagem e à reputação da organização. São perceções atribuídas à empresa ou instituição pelos vários *stakeholders* com ela envolvidos. Já a *identidade ideal* corresponde ao posicionamento ideal da organização no seu mercado, num determinado período de tempo. A determinação desta posição implica, normalmente, um período de análise e a definição de um planeamento estratégico. Por fim, a *identidade desejada* é aquela que vive nos corações e nas mentes dos líderes organizacionais, pois, é a visão idílica que têm para a sua organização.

Também os Estudos Organizacionais, que numa fase inicial estavam imbuídos pela ideia de que o consenso entre os membros da organização em relação ao seu “eu” coletivo era uma forma de

promover coesão e identificação organizacional (Ashforth & Mael, 1989), rapidamente se voltaram para o pensamento da identidade como um fenómeno múltiplo. Tal como Pratt (2016) vem lembrar, descrever as organizações como um fenómeno social que tem mais do que uma identidade não é surpreendente, uma vez que os próprios Albert e Whetten (1985) e vários investigadores que os seguiram partiram das teorias da identidade individual para conceptualizar a Identidade Organizacional. Tal como observa:

As teorias tradicionais para a identidade social, tais como as da psicologia (teoria da identidade social) e da sociologia (teoria da identidade) veem as entidades como tendo mais do que uma conceptualização de “quem sou eu” e assim veem o conceito (identidades) como plural em vez de singular (uma identidade). Ao basear-se nestas teorias fundamentais e ao aplicá-las ao nível organizacional de análise, os académicos têm descrito as organizações como tendo múltiplas identidades. (Pratt, 2016, p. 106)

As visões dos estudiosos organizacionais sobre este assunto dependem, em grande parte, das suas suposições epistemológicas, como mostram Corley et al. (2006). De acordo com estes autores, a noção das identidades múltiplas é vista como enganosa para aqueles que equiparam a identidade à “alma” ou essência fundamental de uma organização. É igualmente problemática para os defensores da identidade como as características e crenças partilhadas pelos membros organizacionais para responder à pergunta “quem somos como coletividade”, que não veem com bons olhos a possibilidade de se verificarem várias tentativas de resposta à questão “quem somos nós como organização”.

Já aqueles que consideraram que as organizações podem ter mais do que uma forma de identificação desenvolveram duas correntes de pensamento que procuram explicar como é que as identidades se relacionam umas com as outras: as *identidades organizacionais híbridas* e as *múltiplas identidades organizacionais* (Corley et al., 2006; Pratt, 2016). Os estudos das *identidades híbridas* têm as suas origens na conceptualização proposta por Albert e Whetten (1985) e focam-se na ideia de que cada organização não pode manter mais do que duas identidades. Ambas são descritas como conflitantes e contraditórias, no entanto, imprescindíveis para definir “quem é” a organização. Uma vez que são indispensáveis e, por isso, legítimas no seio das organizações, estas identidades não podem ser alteradas (Corley et al., 2006; Brown, 2014; Pratt, 2016).

No ano de 2000, Pratt e Foreman, apresentaram uma conceptualização distinta que veio reconhecer a existência de *múltiplas identidades nas organizações*. Para estes académicos, cada

entidade pode conviver com mais do que duas identidades e estas não são necessariamente conflitantes e contraditórias. Podem, na verdade, ser opostas, complementares ou neutras (Pratt & Foreman, 2000; Corley et al., 2006; Brown, 2014; Pratt, 2016). Cabe às organizações gerir a quantidade de identidades, a qual depende da capacidade dos seus recursos humanos e financeiros, bem como da relação entre estas identidades que, de acordo com o modelo de Pratt e Foreman (2000), pode assumir quatro formas: *compartimentalização*, *agregação*, *exclusão* ou *integração*.

Na lógica da *compartimentalização*, as organizações que detêm bons recursos e que possuem identidades neutras ou opostas podem proceder à sua separação física, temporal ou simbólica. Pratt (2016) refere as universidades como um exemplo. A estratégia da *agregação* é orientada para entidades que possuem recursos suficientes e que desejam manter as suas identidades complementares mediante a criação de uma identidade “líder”, a qual se torna responsável por gerir a interação e o funcionamento relativamente independente entre todas as outras. A *exclusão* é aplicável a empresas ou instituições que, na posse de poucos recursos e perante a existência de identidades contraditórias, podem precisar de excluir uma ou várias formas de identificação. Por fim, a *integração* funciona em organizações que possuem várias identidades complementares, mas cujos baixos recursos levam à sua combinação com o objetivo de criar uma nova identidade (Pratt & Foreman, 2000; Pratt, 2016).

Apesar de se tratarem de perspetivas com conceptualizações distintas, Pratt (2016) concebe a possibilidade de, em investigações futuras, as identidades híbridas e múltiplas serem objeto de complementaridade, mediante a realização de estudos empenhados em compreender como é que estas duas visões se podem manifestar na mesma organização. Ainda que sob pontos de vista distintos, a possibilidade das identidades múltiplas é um fenómeno que une as disciplinas do Marketing e dos Estudos Organizacionais.

3. À procura de uma definição

Desde que a identidade se tornou um tema emergente nos Estudos Organizacionais, e depois de Albert e Whetten (1985) se terem estreado na conceptualização da Identidade Organizacional, vários investigadores seguiram o seu exemplo e enveredaram pela tentativa de estabelecer uma definição consensual para a disciplina. Tal deu origem à propagação de explicações (algumas das quais esquematizamos na figura 5), sem que nenhuma tenha alcançado o consenso desejado. Na

verdade, a proposta de Albert e Whetten (1985) continua a ser a referência nos Estudos Organizacionais, com muitos trabalhos publicados que procuram debater e adaptar as características centrais, distintivas e duradouras à instabilidade e volatilidade que tem caracterizado o contexto organizacional moderno.

O QUE É A IDENTIDADE ORGANIZACIONAL

Soma de todos os elementos que diferenciam uma organização (Anspach, 1983).

Características centrais, distintivas e duradouras da organização, na perspetiva dos seus membros (Albert & Whetten, 1985).

Montagem de pistas comportamentais, visuais e físicas pelas quais uma audiência pode reconhecer uma organização e distingui-la de outras (Shee & Abratt, 1989).

A teoria que os membros têm sobre quem são (Stimpert, Gustafson & Sarason, 1998).

Ativo que emerge da interação complexa, negociada, dinâmica e recíproca entre gestores, colaboradores e outros *stakeholders* (Scott & Lane, 2000).

Realidade e singularidade de uma organização que está integralmente relacionada com a sua imagem externa e interna e com a sua reputação, através da comunicação corporativa (Balmer & Gray, 2000).

A identidade é formada pela história e pela cultura e implica um sentimento de grupo e um sentido comum (Wood, 2001).

A identidade é definida como algo que envolve uma estrutura mental, sistemas de categorização e um conjunto de crenças e atribuições mentais dos indivíduos (Cornelissen, Haslam & Balmer, 2007).

Conjunto de atributos centrais, distintivos e relativamente duradouros de uma instituição/empresa, que emergem dos vestígios de uma herança histórica, como mitos e tradições; de uma cultura partilhada, suas crenças e valores; dos traços de personalidade, expressos na filosofia, missão e visão de negócio; de um nome distintivo, símbolos visuais e outras formas de comunicação; mas que surgem igualmente dos padrões de comportamento organizacional, onde se incluem as atuações de negócio ou a responsabilidade social (Ruão, 2005, 2008).

Construção combinada da cultura, da história, da estrutura, do status e da reputação da empresa (Martin, Johnson & French, 2011).

Características de uma organização que, aos olhos dos seus membros, são centrais para a sua definição de “eu” coletivo, que a tornam distinta de outras entidades similares e que são vistas como contínuas ao longo do tempo (Gioia, Patvardhan, Hamilton & Corley, 2013).

Processo contínuo de tomada de decisões organizacionais, que é influenciado pela contínua interpretação e reinterpretação dos membros, em função do espaço social passado e presente no qual a organização opera (Oertel & Thommes, 2018).

Figura 5: Quadro síntese de conceitos de Identidade Organizacional

Tal como afirmam Gioia et al. (2013), a identidade é um dos conceitos mais relevantes com o qual lidamos na nossa vida pessoal e organizacional, já que se debruça sobre quem somos enquanto indivíduos e enquanto membros de organizações, investigando o nível mais profundo da criação de sentido. Esta é, de resto, uma ideia que Ruão (2008) já tinha partilhado quando alertou para a necessidade de se alcançar uma visão integradora do conceito:

Se o conceito de identidade é tão central à vida organizacional, que faz os gestores lutarem diariamente pelo controlo da projeção da sua própria interpretação identitária (por via de discursos, comunicados, conferências de imprensa ou anúncios publicitários), então justificar-se-ia, talvez, considerar todas as suas dimensões. Além do mais, esta posição de costas voltadas entre as pesquisas, não parece continuar a ser sustentável, pois estamos a falar de um mesmo fenómeno que é olhado em diferentes perspetivas. O caminho da integração sugere que se considere o trabalho de profissionais e académicos, o pensamento de todas as disciplinas científicas e, ainda, o contributo de várias pesquisas nacionais (...). (Ruão, 2008, p. 66)

Concordamos com esta visão e, nesse sentido, parece-nos importante que qualquer conceptualização que se pretenda mais completa e evolutiva deve ser capaz de olhar e integrar as perspetivas interdisciplinares e evolucionistas que caracterizam este campo de estudos. Além disso consideramos que, dada a complexidade da realidade organizacional atual, a explicação da identidade será mais completa quanto mais adequada e orientada for aos diferentes tipos de empresas e instituições. É isso que tentaremos fazer de seguida, ao utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo deste capítulo para enveredar numa tentativa de dizer como se forma e o que deve contemplar a identidade das universidades públicas portuguesas.

De acordo com a discussão que temos vindo a realizar neste capítulo e tendo em conta a nossa preferência pela teorização do campo dos Estudos Organizacionais, com o complemento das abordagens do Marketing, existe um conjunto de elementos que consideramos fundamentais na composição da Identidade Organizacional das universidades públicas portuguesas: 1) a história das instituições; 2) a visão dos seus líderes organizacionais; 3) a cultura organizacional, como integradora das crenças e dos valores que são partilhados pelos membros das universidades para se identificarem e darem sentido à sua atividade; e 4) as imagens que resultam da interação e da comunicação entre o ambiente interno e o contexto externo destas entidades. Estes são os quatro referentes da Identidade Organizacional, os quais consideramos definirem o conjunto de

características centrais, distintivas e contínuas - tal como propõe adaptação ao conceito de Albert e Whetten (1985), proposta por Gioia et al. (2013) – que caracterizam o nosso objeto de estudo.

A **história** que conta e recria a fundação e o desenvolvimento de uma determinada organização é descrita como um elemento decisivo na criação e legitimação da sua identidade (Whetten, 2006; Suddaby, Foster & Trank, 2016; Zundel et al., 2016; Oertel & Thommes, 2018). Em certo sentido, qualquer empresa ou instituição está limitada pelo seu próprio passado (Oertel & Thommes, 2018) e, por isso, é comum a utilização de momentos históricos relevantes – os quais se podem converter em tradições, rituais ou mitos – como reivindicações identitárias (Whetten, 2006). As referências ao passado induzem algum sentido de estabilidade, coerência e credibilidade e são, por isso, importantes no processo de identificação e afiliação dos públicos internos e externos e facilitam, então, o sentimento de segurança em momentos desafiantes (Ravasi & Schultz, 2006; Whetten, 2006; Suddaby et al., 2016; Zundel et al., 2016). Acreditamos que a herança histórica, marcada por figuras icónicas, momentos marcantes, rituais de celebração, tradições, trajes, património edificado, obras publicadas, etc., ajuda as universidades a definirem e partilharem o seu sentido comum e a encontrarem um ponto de referência em períodos de mudança.

A importância da **visão dos líderes** no processo de idealização das organizações não é um pensamento recente e já foi testado em alguns trabalhos que refletiram sobre o contexto universitário (Gioia & Chittipeddi, 1991; Gioia & Thomas, 1996; Scott & Lane, 2000; Ruão, 2008). Por exemplo, Gioia e Thomas (1996) defenderam que as perceções de identidade e de imagem produzidas pelos membros da gestão de topo são fundamentais no processo de criação de sentido organizacional e, por isso, são importantes nas interpretações realizadas pelos colaboradores de todos os níveis hierárquicos. Scott e Lane (2000), também descreveram a identidade como um fenómeno que emerge das interações complexas e recíprocas entre os líderes, os colaboradores e outros grupos envolvidos com a organização. Sobre este assunto, Gioia e Chittipeddi (1991) concluíram que a compreensão das decisões de gestão depende, em larga medida, do conhecimento dos significados que são atribuídos pelos seus criadores. E Gray e Balmer (1998), vieram afirmar que é da responsabilidade dos gestores de topo administrar o sistema de identidade e de comunicação da organização de modo a desenvolver uma imagem e uma reputação favoráveis. E como é que os líderes organizacionais criam e mantêm este sistema de representações que resulta na identidade? De acordo com Ruão (2008), fazem-no através de elementos concretos, nos quais se podem incluir a missão, a filosofia, a visão de negócio ou a

história da instituição, e de fenómenos emocionais como a cultura interna e os traços do comportamento dos trabalhadores.

Parece-nos, ainda, que a componente visual e gráfica pode incluir-se neste sistema de representações que vem da gestão de topo e que opera como o agente que facilita o reconhecimento organizacional, quer interno quer externo. De acordo com Steiner et al. (2013), os atributos visuais – onde se incluem os logótipos, as cores associadas à instituição, os designs de todos os suportes de comunicação, o estilo dos edifícios e do mobiliário e a disposição dos diferentes espaços, por exemplo – são projetados ao longo do tempo e, por isso, tornam-se uma parte importante da identidade das universidades que afeta a sua atratividade.

Não obstante a visão de que os traços identitários têm origem em níveis hierárquicos superiores, o seu reconhecimento e adoção por parte de todos os membros da organização é um procedimento decisivo para o seu envolvimento com todas as decisões, estratégias, estruturas e políticas que compõem a entidade, sendo um princípio básico para a sua sobrevivência. Tal como afirmam Ashforth, Harrison e Corley (2008), um indivíduo altamente identificado vê a coletividade como um suporte para si mesmo. Assim, quando os colaboradores se revêm na identidade da sua organização mais facilmente a adotam para si, desenvolvendo sentimentos de pertença e atuando como os seus embaixadores perante os públicos externos. Mas, para que aconteça, é preciso que se reconheçam as crenças e valores que são partilhados por estes membros como parte fundamental da Identidade Organizacional.

Nesta fase, a **cultura da organização** parece assumir um papel relevante. Tal como defende Ravasi (2016), esta representa um importante referente para as afirmações e compreensões do “eu” coletivo que constituem a identidade. No entanto, esta não é uma visão consensual no seio dos Estudos Organizacionais. Na verdade, esclarecer a diferença e a relação entre a cultura e a Identidade Organizacional tem sido uma preocupação recorrente dos investigadores destas áreas, que estabeleceram duas abordagens distintas ao tentar estabelecer as diferenças teóricas entre as duas disciplinas: 1) a descrição da Cultura Organizacional como referente da identidade; 2) e a visão da Identidade Organizacional como o elemento que facilita a compreensão das normas culturais (Gioia et al., 2013; Ravasi, 2016).

A primeira visão defende que a cultura ajuda os membros a dar sentido à identidade e tem as suas origens em Albert e Whetten (1985). A identidade refere-se, de acordo com este pensamento, a um conjunto mais restrito de estruturas de significado que descrevem a forma como os membros

desenvolvem, expressam e projetam o seu sentido coletivo (Hatch & Schultz, 2000). Já a cultura é descrita como um constructo central na compreensão da evolução dos traços identitários e que ajuda os colaboradores a construir o seu sentido de coletividade e a preservar uma sensação de distinção e continuidade (Ravasi & Schultz, 2006). Assim, quando os membros procuram responder à questão “quem somos nós?”, alguns traços da cultura organizacional podem representar uma parte da resposta, através de elementos como a história, os rituais, os valores e as crenças partilhadas. Os estudos que acompanham esta visão defendem, então, que os valores culturais moldam a forma como os membros pensam sobre quem são como organização e sobre os que os diferencia enquanto coletividade (Ravasi, 2016).

Esta é a posição defendida por Schein (2010), que define a Cultura Organizacional como um padrão de suposições básicas, partilhadas e aprendidas por um grupo à medida que este vai resolvendo os seus problemas de adaptação externa e interna e que funciona bem o suficiente para ser considerado válido. Assim, é ensinado aos novos membros como a maneira correta de perceber, pensar e sentir sobre as práticas organizacionais. Para Schein (2010), esta cultura reproduz-se mediante um conjunto de manifestações, nomeadamente: a língua, os costumes, as tradições e os rituais utilizados nas diferentes situações; as normas, os padrões, os valores implícitos e os princípios ideológicos que orientam as ações dos grupos; as regras que não estão escritas mas que são implícitas para a boa convivência organizacional; as formas pelas quais os membros das organizações interagem entre si e com os clientes e outros públicos externos; as competências especiais para o desenvolvimento de determinadas tarefas, que são passadas de geração em geração; os hábitos de pensamento, bem como as estruturas cognitivas que são partilhadas e que orientam a percepções; os significados partilhados; e os símbolos visuais.

Descrita desta forma, a Cultura Organizacional tal como teorizada por Schein (2010), pode resumir-se em três níveis fundamentais, que são eles os *artefactos*, as *crenças e valores* e as *premissas básicas*. Os *artefactos* dizem respeito aos bens tangíveis e intangíveis da organização, como sejam, a arquitetura e o seu ambiente físico, a sua linguagem, a sua tecnologia, os seus produtos e serviços, os seus mitos, as histórias contadas sobre a organização, a sua lista de valores publicadas etc. As *crenças e valores* são aquelas que são confirmadas pela experiência e compartilhados pelo grupo. E, finalmente, as *premissas básicas* dizem respeito às soluções que, por terem sido eficazes, foram adotadas como uma realidade a seguir.

A segunda abordagem difere desta visão e centra-se na ideia de que é a identidade que ajuda os colaboradores a compreender a Cultura Organizacional. Os traços identitários são entendidos como um conjunto de regras nas quais os indivíduos aprendem os seus comportamentos como membros da organização e, por isso, podem facilitar mudanças na cultura (Ravasi, 2016). Esta é, por exemplo, a visão adotada por Gioia et al. (2013), que entendem a identidade como a raiz da cultura, já que, de acordo com as suas conclusões, a formação da identidade é anterior ao estabelecimento dos valores culturais.

Independentemente das diferentes correntes de pensamento que descrevem a relação entre a identidade e a cultura, tal como afirma Ravasi (2016), os investigadores organizacionais tendem a descrever a Cultura Organizacional como um fenómeno composto pelos elementos imaginários e materiais (que se manifestam nos símbolos, nas histórias, nas tradições, nas linguagens, nos rituais, etc), pelas práticas formais (encontradas nas políticas, nas estruturas e nos sistemas) e pelas práticas informais (que dizem respeito às normas e convecções não escritas) que são responsáveis por moldar o comportamento dentro da organização.

Considerando, então, os elementos que constituem os traços culturais das organizações, parece-nos que a cultura deve ser considerada como um referente importante para a identidade das universidades, pois ajuda os seus membros a estabelecer um sentimento de coletividade e a compreender os valores, as estruturas e as práticas organizacionais. Tal não significa, todavia, que a própria cultura não seja, continuamente, influenciada pela identidade. Parece-nos, na verdade, que estes dois fenómenos convivem numa relação de influência mútua e contínua.

Voltamo-nos, agora, para lá das portas das organizações. Ainda que, durante algum tempo, a identidade tenha sido descrita como uma componente formada e controlada no ambiente interno, as visões modernas põem em causa a validade desta premissa e justificam-no com a diluição de fronteiras entre o interior e o exterior da organização. Já em 2002, Hatch e Schultz discutiam esta questão ao lembrar que os funcionários são, ao mesmo tempo, consumidores e membros da comunidade envolvente na qual podem adotar vários papéis. Assim, além de construírem perceções internas também constroem as suas imagens externas (Gioia et al., 2000; Ruão, 2008), que utilizam na criação da sua realidade organizacional. Por outro lado, tem existido uma preocupação cada vez maior em gerir a relação com os grupos externos, reconhecendo-se a sua influência nas representações internas. Assim, e tal como proposto por Ruão (2008), a identidade deve ser pensada como uma construção que parte do fluxo de informações, cognições e emoções

que acontecem no interior da organização, mas que também tem origem no meio envolvente, deixando de lado a dicotomia interno-externo na compreensão deste fenómeno.

A **Imagem Organizacional** torna-se, então, um referente da identidade. Os investigadores organizacionais tendem a utilizar o termo *identidade* para se referirem às crenças e valores partilhados pelos membros internos. Já a noção de *imagem* é usada para definir as percepções imediatas que são criadas pelos diferentes indivíduos e grupos externos em função das impressões e sentimentos que vão criando nas interações e nos contactos que estabelecem com a organização (Bernstein, 1984; Gray & Balmer, 1998; Gioia et al., 2000; Scott & Lane, 2000; Ravasi, 2016). Esta imagem tende a ser criada de forma rápida e é valorizada pelas empresas e instituições como um elemento que deve ser tido em conta na sua definição de identidade. De acordo com Hatch e Schultz (2002):

(...) A identidade é simultaneamente moldada por entendimentos culturais formados dentro da organização e por imagens externas fornecidas pelos *stakeholders*. Tal requer, por sua vez, que se mantenha uma conversa aberta e contínua entre os gestores, os membros da organização e as partes interessadas externas, na qual todos os envolvidos estejam dispostos a ouvir e a responder. (Hatch & Schultz, 2002, p. 1014)

Esta afirmação significa que, ao ter em conta a imagem como um referente para a identidade, as empresas e instituições estão dispostas a moldar o seu comportamento em função de respostas e das solicitações que podem receber. Esta é uma realidade que está muito presente no ambiente organizacional moderno, o qual tem procurado moldar-se às exigências dos cidadãos. Na verdade, os estudiosos organizacionais têm descrito esta capacidade de adaptação como um comportamento fundamental para promover a identificação dos públicos externos e, assim, alcançar uma reputação favorável.

A reputação é, então, aquilo que resulta do acumular de várias imagens da organização. A definição proposta por Fombrun (1996), como “uma representação percetiva das ações passadas e dos projetos futuros que descrevem a atração global da organização a todos os seus públicos principais quando comparada com a sua concorrência” (p. 72), tem sido bastante utilizada para descrever este fenómeno. Em termos gerais, os académicos concordam que a construção de uma boa reputação depende do reconhecimento de uma imagem positiva durante um longo período de tempo (Wæraas & Byrkjeflot, 2012). De acordo com Gotsi e Wilson (2001), esta reputação está muito dependente do comportamento organizacional que se manifesta através da comunicação. De facto, vários autores têm referido o papel importante que a comunicação possui no processo

de gestão da identidade e na sua transformação em imagens e reputações favoráveis (Bernstein, 1984; Hatch & Schultz, 1997; Gray & Balmer, 1998; Scott & Lane, 2000; Hatch & Schultz, 2002; Whetten & Mackey, 2002; Bulotaite, 2003; Wæraas, 2010; Wæraas & Byrkjeflot, 2012).

No seio das estratégias que têm sido aplicadas nesta tentativa de construir boas imagens e boas reputações, destacamos, finalmente, a crescente preocupação com a responsabilidade social, quer nas empresas, quer nas instituições. Assim, consideramos que o compromisso social deve ser visto como um comportamento que induz traços identitários específicos, bem como imagens e reputações particulares. Assim, apoiados por McShane e Cunningham (2011) e Michaels e Grüning (2018), acreditamos que a responsabilidade social, como um fenómeno de comportamento e representação que invadiu as organizações contemporâneas, deve ser incluída no conjunto de componentes que definem a identidade das organizações. Defendemos, por isso, que esta componente também deve ser tida em conta na análise da identidade das universidades públicas, ainda mais quando percebemos que o nascimento destas instituições está fortemente relacionado com determinadas expectativas sociais (tal como discutimos no capítulo 6).

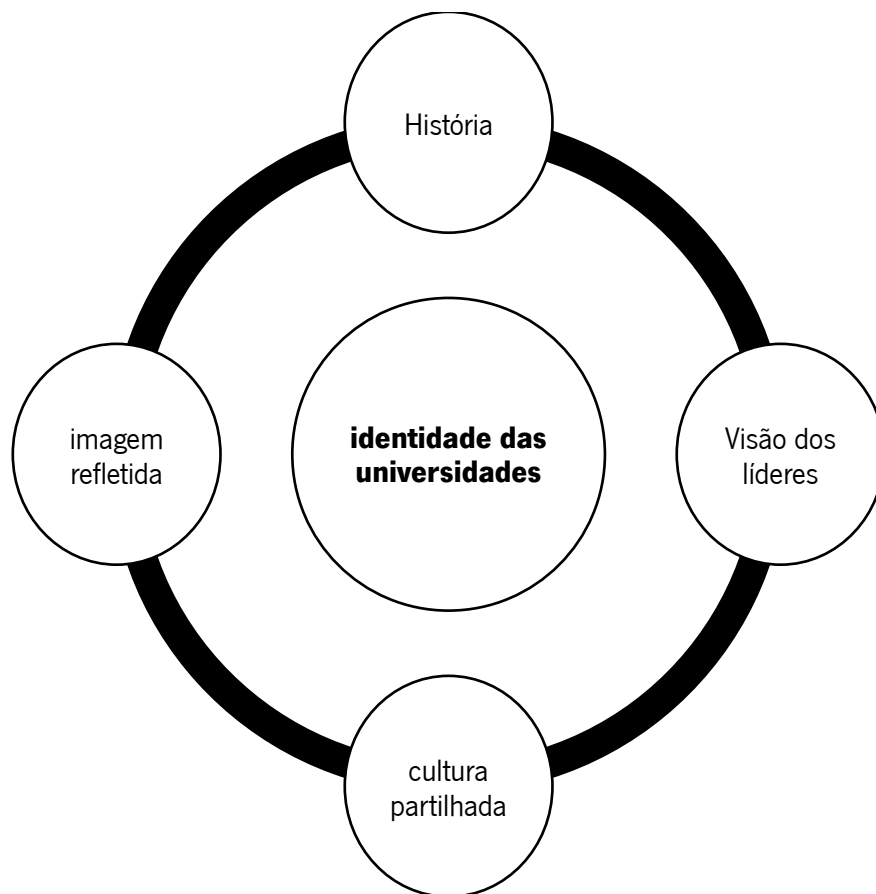


Figura 6: Referentes da Identidade Organizacional

Terminada esta discussão, em torno daqueles que consideramos serem os principais referentes da identidade das universidades (figura 6), falta-nos enveredar pela tentativa de explicar como é que esta se constitui. Para tal, tivemos como ponto de partida a definição criada por Ruão (2008) (figura 5), bem como os quatro referentes de identidade antes explicados. Assim, definimos Identidade Organizacional das universidades públicas como:

Conjunto de atributos centrais, distintivos e contínuos que emergem de uma história e suas tradições, rituais e mitos; de uma personalidade idealizada, declarada na missão, na visão e pela comunicação; de uma cultura partilhada, seus valores, crenças e códigos de conduta; de um nome distinto e atributos visuais; de padrões de comportamento dotados de responsabilidade social; e de uma imagem refletida, que redefine os traços de identidade.

Ainda que a nossa investigação não integre um estudo de identidade, o fenómeno é relevante porque é através da análise de alguns traços identitários que conseguimos perceber os comportamentos de responsabilidade social das universidades. Além do mais, o conceito de identidade integra um conjunto de conceitos secundários que muito interessam a este estudo. Tal é o caso da noção de Missão Organizacional.

Podemos definir a Missão Organizacional como a declaração que identifica a finalidade da organização (Maghroori & Rolland, 1997; Morphey & Hartley, 2006; Osman, 2008; Bisset, 2014), a qual responde às perguntas: “*porque é que a organização existe?*” e “*qual é o seu propósito?*” (Lipton, 1996).

De acordo com Maghroori e Rolland (1997), existem um conjunto de elementos-chave a ter em conta na formalização desta declaração. Em primeiro lugar, é preciso perceber se a missão da organização é adequada ao seu ambiente externo, correspondendo às características económicas, tecnológicas, demográficas, políticas, sociais e culturais da região onde se insere. Depois, e com o mesmo nível de relevância, é preciso assegurar a integração entre a *razão de existir* e as estruturas internas das empresas e instituições, incluindo as expectativas dos colaboradores. Tal significa que os membros das organizações devem concordar com a missão, aceitando-a, compreendendo-a e interiorizando-a nos seus postos de trabalho, de modo a que esta seja constantemente comunicada e reforçada pelas ações individuais que se verificam no interior das organizações. Por fim, verifica-se uma importância crescente de adaptar a missão em função das solicitações dos públicos. De acordo com a visão de Maghroori e Rolland (1997), nenhuma entidade pode sobreviver por muito tempo se não possuir uma missão que atenda às necessidades

dos seus públicos internos e externos. Reis e Reis (2008) vão ao encontro deste pensamento, ao defender que a missão de qualquer organização deve traduzir, claramente, uma conceção funcional da sua atividade, evoluindo de uma simples declaração de intenções para a apresentação de uma perspetiva que dê a conhecer a sua ligação pró-ativa e operacional ao meio envolvente.

Esta necessidade de adaptação às necessidades dos públicos e da sociedade em geral motivou a nossa vontade de analisar a forma como missão das universidades foi mudando ao longo dos diferentes períodos de tempo. Como discutimos adiante, à medida que a instituição universitária passou pelas diferentes etapas de desenvolvimento, até alcançar o lugar que detêm na sociedade moderna, passou por um conjunto de transformações e adaptações ao contexto político, económico, cultural e social, as quais se refletiram na sua missão. De instituições baseadas na produção de conhecimento, onde vigorava o ensino como a sua função principal, as universidades são, agora, verdadeiros centros onde se “produz” o desenvolvimento das sociedades contemporâneas.

Esta é, contudo, uma discussão que deixamos para a fase empírica desta investigação. Em seguida, e depois da revisão da literatura em torno dos conceitos que compõem o corpo teórico da nossa tese, avançamos para a fase exploratória.

Parte 2

exploração da temática:

compreender a responsabilidade social e a comunicação nas universidades públicas

Capítulo 4

O olhar dos especialistas

“As leituras ajudam a fazer o balanço dos conhecimentos relativos ao problema de partida; as entrevistas contribuem para descobrir os aspetos a ter em conta e alargam ou retificam o campo de investigação das leituras. Umas e outras são complementares e enriquecem-se mutuamente. As leituras dão um enquadramento às entrevistas exploratórias e esclarecem-nos quanto à pertinência desse enquadramento. (...) As entrevistas exploratórias têm, portanto, como função principal revelar determinados aspetos do fenómeno estudado (...) e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas leituras.”

(Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 69)

Terminada a revisão da literatura, optámos pela realização de um estudo exploratório. Julgámos que, dado o carácter inovador do tema em estudo e a respetiva escassez de trabalhos publicados, seria profícuo enveredar por uma fase exploratória que nos permitisse amadurecer e desenvolver os fenómenos da comunicação organizacional e estratégica e da responsabilidade social nas universidades públicas portuguesas.

Na verdade, sentimos que precisávamos de complementar as pistas de trabalho sugeridas pela revisão da literatura através da revelação de novas perspetivas sobre o fenómeno em estudo, as quais serviriam para apoiar a preparação da fase empírica, assente, no caso da nossa investigação, no estudo de caso múltiplo. Assim, consideramos pertinente realizar entrevistas exploratórias dirigidas a especialistas na área da Comunicação Organizacional e Estratégica e da Responsabilidade Social. Através das suas conclusões procurámos mapear o panorama comunicativo e socialmente responsável do ensino superior público português, com maior incidência no setor universitário.

Para a preparação e análise das entrevistas exploratórias servimo-nos de um conjunto de autores dos quais destacamos: Guerra (2006), Krippendorff e Bock (2009), Bardin (2011), Schreier (2012) e Elo et al. (2014). Uma vez que utilizámos a análise de conteúdo qualitativa como técnica para examinar as informações obtidas, inspiramo-nos no trabalho de Elo et al. (2014) que descreve o processo de análise de conteúdo em três fases: 1) a preparação; 2) a organização ; e 3) o relato dos resultados.

1. Momento de preparação

A preparação das entrevistas exploratórias envolveu três procedimentos: a) a definição dos grupos ou indivíduos de contacto; b) a criação do modelo de análise e preparação do questionário; e c) por fim, a condução e transcrição das entrevistas.

1.1. A definição dos indivíduos de contacto

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1995), existem três grupos de indivíduos que representam interlocutores válidos para a aplicação das entrevistas exploratórias e o primeiro diz respeito aos docentes, investigadores especializados e peritos no domínio de investigação. Foi precisamente este grupo que seleccionámos para contactar: docentes universitários/investigadores que se ocupam das disciplinas que compõem a nossa investigação: a Comunicação Organizacional e Estratégica e a Responsabilidade Social. Por se encontrarem ligados ao meio académico, estes indivíduos também compreendem o contexto do ensino superior que, de resto, representa o nosso objeto de estudo. Por outro lado, sendo a responsabilidade social um tema cada vez mais investigado na disciplina da Comunicação Organizacional, podemos admitir que ambos os grupos possuem conhecimentos adequados para responder a questões que relacionam ambas as áreas, tornando esta fase mais rica.

A maioria dos peritos contactados desenvolve a sua atividade académica e de investigação em Portugal, mas contactamos um especialista de Espanha, da Universidade de Málaga, que possui trabalhos publicados sobre a responsabilidade social nas universidades públicas. No total realizaram-se oito entrevistas – três com especialistas na área da Comunicação Organizacional e Estratégica e cinco focadas na Responsabilidade Social.

Ainda que para efeitos exploratórios o número de entrevistas não seja tão significativo procurámos, mesmo assim, satisfazer o critério da saturação nos dois grupos de entrevistados optando pela finalização dos contactos quando identificada uma considerável repetição nas informações recolhidas (saturação). De acordo com Guerra (2006) e Elo et al. (2014), a saturação indica o momento no qual os dados já não conduzem a informações novas ou diferentes que justifiquem a continuidade da recolha de material empírico. Por outro lado, também nos parece que, quando os entrevistados apresentam visões semelhantes, chegamos ao momento em que os dados se tornam confiáveis e válidos, tornando as conclusões mais fortes.

Depois da definição dos indivíduos de contacto, passámos para a etapa da construção do modelo de análise e do respetivo guião para a realização das entrevistas semiestruturadas.

1.2. A criação do modelo de análise e do questionário

Não obstante o carácter exploratório desta etapa, consideramos que a construção de um modelo de análise é útil para simplificar e estruturar as informações apresentadas e discutidas na revisão da literatura, de forma a que seja possível examiná-las numa fase de entrevistas. Para criar este modelo, tivemos por referência os conceitos de estudo – comunicação organizacional, comunicação estratégica e responsabilidade social – e as respetivas conceptualizações discutidas na revisão da literatura (capítulos 1 e 2). Em seguida, especificámos cada um destes conceitos num conjunto de dimensões e indicadores observáveis, que foram ao encontro dos nossos interesses de investigação (tabela 4).

CONCEITOS	DIMENSÕES	INDICADORES
Comunicação organizacional e estratégica	estado da comunicação organizacional e estratégica nas universidades públicas portuguesas	origem e profissionalização da comunicação organizacional
		existência de comunicação estratégica
		papel da comunicação estratégica na concretização da responsabilidade social
Responsabilidade social	estado da responsabilidade social nas universidades públicas portuguesas	papel das universidades públicas portuguesas no desenvolvimento da sociedade
		origem e evolução da responsabilidade social
		missão e responsabilidade social
		articulação da responsabilidade social com a estratégia organizacional
		comunicação da responsabilidade social

Tabela 4: Modelo de análise para as entrevistas exploratórias

Tal como se pode ver, os conceitos de comunicação organizacional e comunicação estratégica resultaram na dimensão (1) estado da comunicação organizacional e estratégica nas universidades públicas portuguesas, e nos indicadores: (1.1) origem e profissionalização da

comunicação organizacional; (1.2) existência de comunicação orientada para a missão e objetivos organizacionais; e (1.3) comunicação estratégica na concretização da responsabilidade social.

A noção responsabilidade social contém a dimensão do (2) estado da responsabilidade social nas universidades públicas portuguesas, as quais deram origem aos indicadores: (2.1) papel das universidades públicas portuguesas no desenvolvimento da sociedade; (2.2) origem e evolução da responsabilidade social; (2.3) missão e responsabilidade social; (2.4) articulação da responsabilidade social com a estratégia organizacional; e (2.5) comunicar a responsabilidade social.

Inspirados no modelo de análise concebido enveredamos, então, pela realização de entrevistas semiestruturadas, as quais, segundo Patton (1990), têm a vantagem de permitir a expressão individual dos pensamentos e experiências dos participantes conservando, ao mesmo tempo, o foco nos temas em estudo. Tendo em conta este princípio, criámos um questionário semiestruturado, responsável por orientar um diálogo de partilha de conhecimentos e de identificação de novas perspetivas e de novas pistas de trabalho.

Tivemos, no entanto, o cuidado de colocar algumas questões distintas aos dois grupos de especialistas entrevistados, já que com uns procurámos debater as questões da comunicação organizacional e com outros os fenómenos da responsabilidade social, sempre no contexto do ensino universitário público. Os guiões completos das entrevistas podem ser consultados no apêndice 1, no entanto, a figura 7 representa, de forma simplificada, os temas que foram abordados com os participantes.

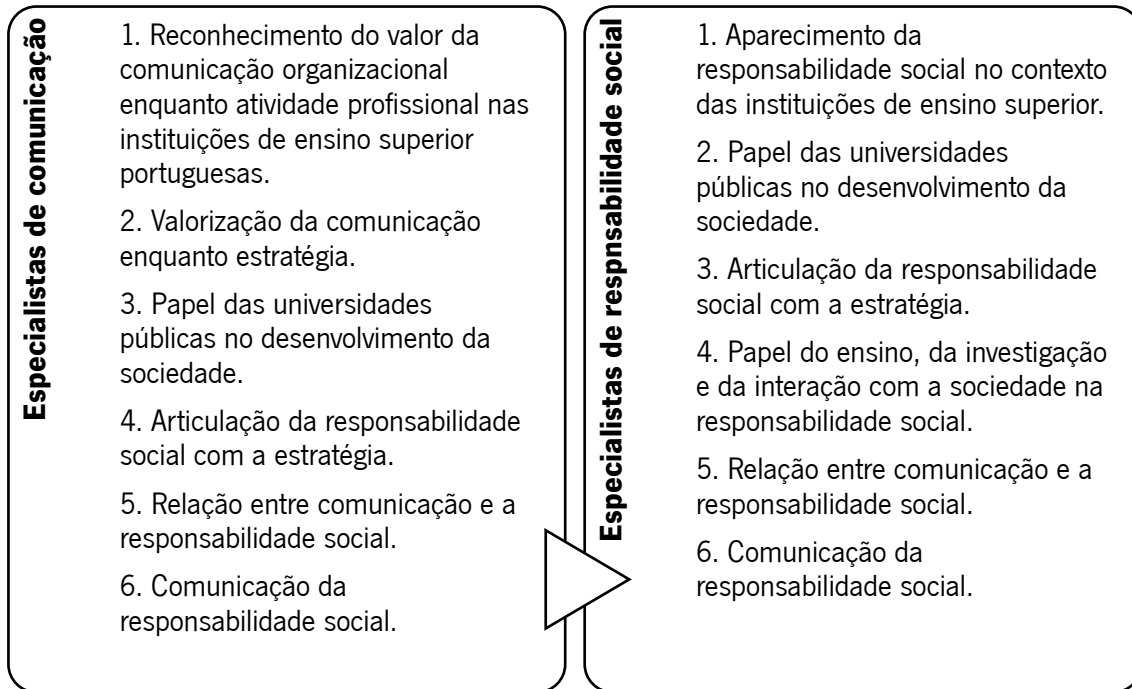


Figura 7: Síntese do guião das entrevistas exploratórias

1.3. A etapa de realização e de transcrição das entrevistas

Ao período de preparação seguiu-se a realização das entrevistas que foram aplicadas entre março e junho de 2017, sendo que uma última entrevista se realizou em julho de 2018.

O primeiro contacto com os especialistas, que visou auscultar a sua disponibilidade de participação, realizou-se via email. Nesta primeira abordagem, e tal com aprendido com Guerra (2006), procurámos dar as informações gerais sobre a entrevista, nomeadamente: a explicação do objeto de trabalho; a valorização do papel de cada participante como informador privilegiado; a duração da conversa; e a intenção de a gravar. As entrevistas, por seu turno, privilegiaram o contacto presencial, sempre que possível, o qual consideramos fundamental para garantir a permanência de um diálogo fluido e produtivo.

Assim, cinco das entrevistas realizaram-se presencialmente mediante a nossa deslocação aos espaços de trabalho dos participantes, já que o local de concretização deve ser de fácil acesso ao informador (Quivy & Campenhoudt, 1995; Guerra, 2006). No entanto, alguns constrangimentos de tempo e lugar impossibilitaram que três entrevistas obedecessem ao critério de presença. Ainda assim, tentámos garantir conversas em tempo real mediante a utilização de formatos de comunicação de videochamada. Apenas a entrevista com o especialista da Universidade de

Málaga³³ teve de ser realizada via email, porque este se revelou o método possível e mais confortável para o informante, naquele período.

Apesar das dificuldades encontradas, consideramos que o sucesso da realização das entrevistas bem como a pertinência das informações recolhidas não ficou comprometido. Não havendo possibilidade de obedecer, em todos os casos, ao critério presencial privilegiámos, porém, a concretização de conversas em tempo real com troca mútua de informação, situação que se revelou impraticável apenas num contacto. Esta é, de resto, uma proposição apoiada nos ideias de Mills, Durepos e Wiebe (2010) que nos dizem que as entrevistas podem ser realizadas presencialmente, por telefone, via online ou ainda via email. No que respeita ao modo de recolha dos testemunhos, recorreremos à gravação integral das entrevistas para a qual obtivemos autorização prévia. Este representa, segundo Guerra (2006), o processo típico de colheita do material em contexto de entrevista.

Tratando-se de um tipo de contacto que ambicionou não apenas corroborar as informações já obtidas, mas, sobretudo encontrar novas pistas, novas abordagens e novas formas de colocar o problema em estudo, os interlocutores foram incentivados a exprimir-se livremente sobre os temas. Portanto, embora se tenha favorecido a ordem das questões presentes no guião, as respostas abriram caminho para a sua adaptação, de tal forma que fomos sentindo a necessidade de colocar perguntas complementares sobre os assuntos em discussão. Este é, de resto, um processo natural e característico das entrevistas exploratórias e semiestruturadas, pois a condução de um diálogo aberto e flexível propicia o surgimento de novos interesses e de novas questões que resultam em novos caminhos de estudo.

O processo que se seguiu à realização das entrevistas foi a sua transcrição. Procuramos fazê-lo no período de 24 horas que sucedeu as conversas com o intuito de garantir que todas as memórias dos encontros eram registadas. Tendo por base a sequência proposta por Guerra (2006), começámos por transcrever as entrevistas de forma integral e fiel ao que foi dito e, em seguida, tratámos de pequenas correções de pontuação e de exclusão de interjeições ou expressões de hesitação. De acordo com Guerra (2006) é este processo que torna o discurso inteligível e pronto para a etapa de análise.

³³ Cujas distâncias, os recursos financeiros envolvidos e as dificuldades de agenda impossibilitaram o contacto presencial.

Para nos auxiliar nessa fase de análise, recorreremos a um software de análise qualitativa denominado *atlas.ti*, no qual inserimos os documentos com as entrevistas para posterior categorização. Descrevemos esta etapa em seguida.

2. A Organização dos dados recolhidos

A análise de conteúdo qualitativa é comumente utilizado na interpretação do conteúdo de entrevistas (Guerra, 2006; Schreier, 2012). De acordo com Elo et al. (2014), neste tipo de análise, a fase de organização integra o processo de criação de categorias que representem os conceitos em estudo. Schreier (2012) descreve o quadro de categorização como o coração da análise de conteúdo qualitativa, já que organiza e dá significado às informações recolhidas. De facto, segundo Krippendorff e Bock (2009), o investigador precisa de transformar o material recolhido em representações analisáveis e tal só é possível com esta codificação, que permite simplificar grandes volumes de informação.

Com o modelo de análise preparado e as entrevistas transcritas, encontramos-nos, portanto, no momento em que devemos constituir o nosso quadro de categorias. Baseando-nos na lógica de Bardin (2011), segundo a qual o processo de codificação implica a preparação prévia de indicadores, utilizámos, naturalmente, aqueles que fazem parte do nosso modelo de análise (figura 9) como o quadro de categorização.

Tal como já enunciado, recorreremos ao software *atlas.ti* para executar esta análise. De acordo com a linguagem do software, devemos criar o nosso quadro de codificação assente em dois conceitos principais: famílias e códigos. Assim, no caso concreto do nosso modelo que está dividido em conceitos, dimensões e indicadores, as famílias representam as **dimensões** (que também se podem chamar de categorias) e os códigos os respetivos **indicadores** (ou subcategorias). Tal como podemos ver na figura 8, criámos **duas famílias**: (1) estado da comunicação organizacional e estratégica nas universidades públicas portuguesas; e (2) estado da responsabilidade social nas universidades públicas portuguesas, as quais deram origem aos seguintes **códigos**: (1.1) origem e profissionalização da comunicação organizacional; (1.2) existência de comunicação estratégica; (1.3) papel da comunicação estratégica na concretização da responsabilidade social; (2.1) papel das universidades públicas portuguesas no desenvolvimento da sociedade; (2.2) origem e evolução da responsabilidade social; (2.3) missão e responsabilidade social; (2.4) articulação da

responsabilidade social com a estratégia organizacional; e (2.5) comunicar a responsabilidade social.

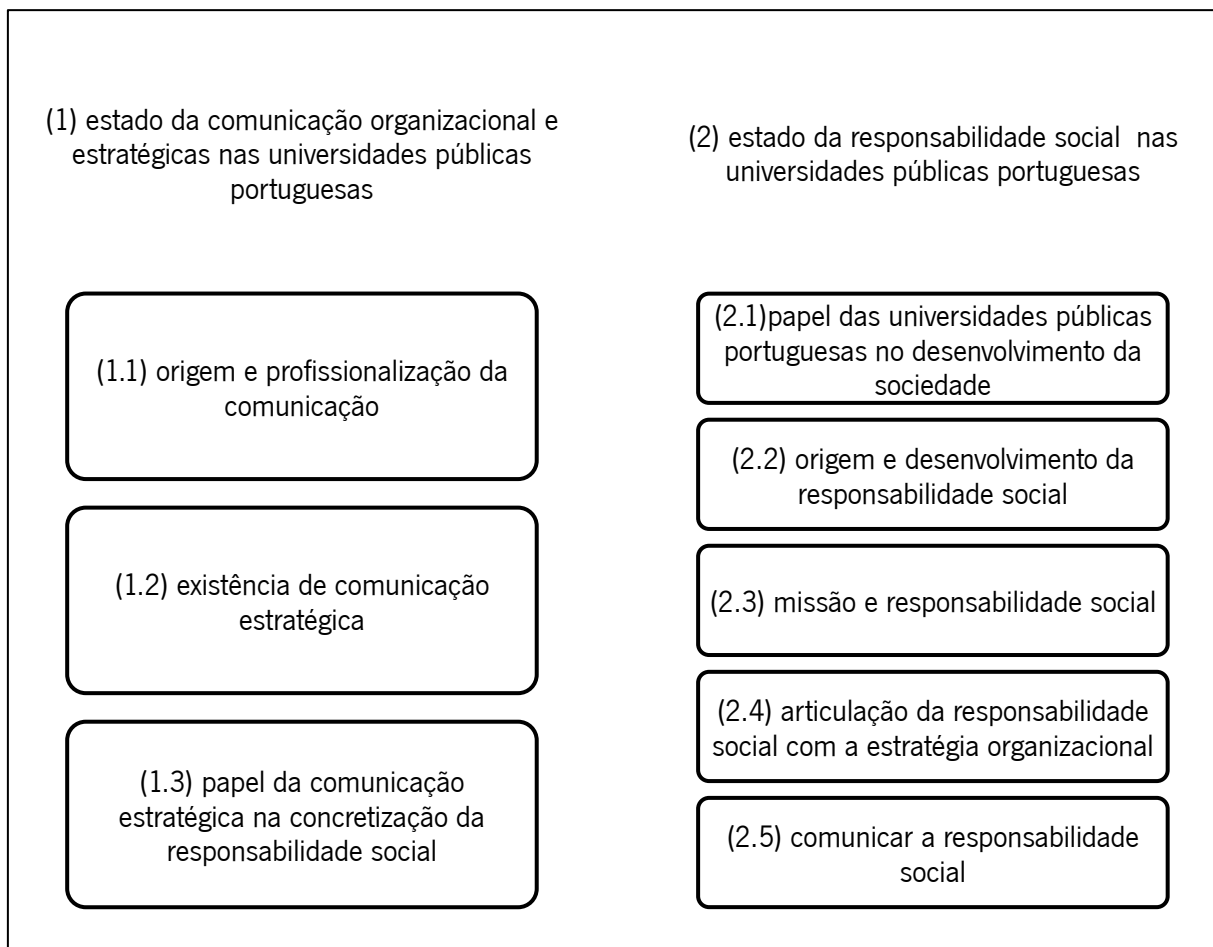


Figura 8: Modelo de categorização das entrevistas exploratórias

Depois de criada e inserida esta codificação no *atlas.ti*, adicionámos os documentos com as entrevistas transcritas e procedemos à codificação das informações. Uma vez que o guião de questões também foi preparado em função do modelo de análise previamente definido, a categorização dos conteúdos foi relativamente simples: relemos todas as entrevistas e, com a ajuda do *atlas.ti*, sublinhámos e associámos os códigos (indicadores) a cada fragmento de texto.

Após terminada a etapa de categorização, o *atlas.ti* possibilita uma análise específica, facilitando a criação de documentos que incluem todas as informações codificadas em cada um dos códigos. Foi este processo que adotámos, criando documentos que incluem os testemunhos dos entrevistados para cada código da figura 8.

Os resultados da análise serão descritos em seguida.

3. A discussão das ideias³⁴

Para Elo et al. (2014), os resultados devem ser descritos a partir do conteúdo das categorias. Este é um formato típico de apresentação dos resultados e útil, de acordo com Schreier (2012). Fomos ao encontro deste ponto de vista e considerámos a organização por códigos/ indicadores como a melhor maneira de simplificar, clarificar e apresentar os resultados da análise das entrevistas exploratórias. Inspirámo-nos, então, no nosso modelo de análise e no seu consequente quadro de categorização para descrever a riqueza dos dados que obtivemos em contexto de conversa com os especialistas. Apresentamo-los em seguida.

3.1. A comunicação no ensino superior português

A origem e profissionalização da função de comunicação

A comunicação organizacional, enquanto processo de criação de significados no âmbito das relações organizacionais, sempre existiu nas universidades. Como afirmou um dos entrevistados, “as práticas de comunicação no sentido institucional sempre existiram (...)” (M, Escola Superior de Comunicação Social, entrevista a 20/03/2017). Mas parecia tratar-se de uma comunicação informal que surgia da boa vontade de alguns docentes e funcionários (P, Escola Superior de Comunicação Social, entrevista a 21/03/2017).

De acordo com M (2017), o período pós 25 de abril marcou o início do que se pode apelidar de primórdios da profissionalização da comunicação nas instituições de ensino superior. A liberdade de expressão, o aparecimento de novas universidades, o retorno de portugueses formados em países como a França e Inglaterra e a abertura ao exterior impeliram a necessidade de uma atividade de comunicação mais estruturada.

P (2017), afirma que no ensino privado a importância da comunicação foi reconhecida mais cedo, no início dos anos 90, porque estas instituições precisavam de captar alunos e, portanto, recorriam, sobretudo, à comunicação externa. Na sequência deste entendimento, S (Instituto

³⁴ Uma vez que não consideramos relevante nem decisivo para a interpretação dos resultados, optámos por não revelar a identidade dos participantes utilizando, para sua identificação, uma letra maiúscula seguida da afiliação institucional de cada um dos entrevistados e da data de realização da entrevista. Importa ainda notar que, para que a fluidez do texto não ficasse comprometida com a extensão das referências, preferimos colocar, apenas na primeira referência ao entrevistado a sua afiliação institucional, bem como a data de realização da entrevista. A partir daí referimo-nos apenas com: M, P, S, L, C, A, B e I, seguido do ano de realização da entrevista. Para que melhor se compreenda as áreas de especialização de cada um dos peritos deixamos aqui a sua ligação: M, P e S estão ligados à Comunicação Organizacional e Estratégica e L, C, A, B e I investigam mais sobre Responsabilidade Social.

Superior de Ciências Sociais e Políticas, entrevista a 05/06/2017) aponta o início da gestão das atividades de comunicação nas instituições públicas em meados dos anos 90, ao defender que:

As universidades começaram a preocupar-se com a sua comunicação organizacional em virtude da expansão da oferta privada, da diminuição das subvenções do Estado e da crescente necessidade de se diferenciarem em termos de oferta para captarem melhores alunos, melhores professores e melhores funcionários. (S, 2017)

A profissionalização da comunicação veio, então, responder a uma necessidade de reconhecimento e diferenciação, que se justificou pelo aumento da concorrência – resultante do crescimento de instituições privadas e públicas – e pela diminuição do apoio financeiro do Estado. As instituições de ensino superior precisavam de provar a sua relevância na sociedade para conseguirem mais alunos e mais apoios externos pois, caso contrário, a sua subsistência poderia ficar comprometida. E este reconhecimento parecia começar a depender das atividades de promoção e divulgação (S, 2017; P, 2017).

De acordo com as perceções recolhidas, a conjuntura desfavorável que teve início nos finais dos anos 90 do século XX e que ficou marcada pelo aumento da concorrência entre instituições de ensino trouxe, principalmente, uma necessidade de diferenciação e reconhecimento a que a profissionalização da comunicação veio responder.

A comunicação enquanto estratégia

Nas palavras de S (2017), comunicação estratégica é definida como um tipo de comunicação “(...) desenvolvida de forma planeada e integrada pelas organizações, de modo a cumprir a sua missão, respeitando a sua identidade e os seus valores e capaz de contribuir para uma boa reputação”. Trata-se, portanto, de um modelo de comunicação pensado, projetado para o futuro e atento àquilo que são os objetivos, a missão, os valores e a visão das organizações (P, 2017), e cujos efeitos pretendidos não são apenas a informação e a compreensão, mas, principalmente, a ação (M, 2017).

No seguimento desta conceptualização, e tendo em conta que encontramos o contexto de profissionalização das atividades de comunicação das instituições de ensino superior nos anos 90, será que estas estão familiarizadas com a sua vertente estratégica?

A opinião foi consonante em todas as declarações. As universidades públicas portuguesas “não têm muita noção do papel da comunicação enquanto estratégia, enquanto elemento chave do planeamento estratégico das organizações” (M, 2017). P (2017) e S (2017), concordam com esta visão ao afirmar que estas instituições não fazem comunicação estratégica:

Não há comunicação estratégica na maior parte delas (...) o que há, ainda, é uma comunicação muito técnica, uma comunicação muito imediata e de resposta a necessidades, a qual inclui atividades como a gestão do website, algumas respostas no *Facebook*, a criação de cartazes, um pouco de comunicação interna, alguns eventos e pouco mais. (P, 2017)

P (2017) complementa esta visão ao referir que a comunicação não é pensada como ação nem está integrada nos planos de desenvolvimento destas instituições. É antes pensada avulso, de forma desintegrada e pontual e feita à medida das necessidades (P, 2017). S (2017) acrescenta ainda que “a comunicação estratégica inclui comunicação interna e, com muita pena minha, não conheço nenhuma universidade que esteja empenhada em comunicação interna”. Fruto desta ausência, M (2017) acredita que a comunicação das universidades está muito longe de expressar o que é fundamental, nomeadamente a sua missão, os seus valores e, principalmente, a ideia de que lhes compete formar cidadãos.

Tal acontece porque “não existe um reconhecimento, ainda, do valor da comunicação (...) e há falta de financiamento para se ter boa comunicação” (P, 2017). No entanto, apesar desta ausência, as universidades têm demonstrado uma grande preocupação com as questões da comunicação. Este aspeto é notório no empenho que têm investido na construção de relacionamentos com novos públicos (S, 2017) e, também, no grande esforço que fazem a trabalhar com poucos recursos humanos, materiais e financeiros (P, 2017). A verdade é que, não obstante a falta de recursos, existem ações e trabalhos pontuais que são muito bem feitos e que funcionam bem. Porém, a comunicação precisa de ser valorizada e pensada de forma profissional e estratégica (P, 2017), para que se torne um importante auxílio na concretização da missão e dos objetivos das universidades.

Entender a relação entre a comunicação e a responsabilidade social

Quisemos compreender, em seguida, qual é a relação que a comunicação estratégica – enquanto um tipo de comunicação orientado para o cumprimento da missão e objetivos organizacionais – pode ter no processo de responsabilidade social das universidades públicas portuguesas.

M (2017), C (Escola Superior de Comunicação Social, entrevista a 20/03/2017) e A (Escola Superior de Comunicação Social, entrevista a 02/05/2017), afirmaram que comunicação e responsabilidade social são elementos constitutivos das universidades, profundamente interligados e intrínsecos à atuação destas instituições e que, portanto, ambos devem fazer parte do seu plano estratégico, estando profundamente integrados com todas as práticas organizacionais.

De acordo com as declarações dos entrevistados, esta relação entre comunicação e responsabilidade social é pensada em três níveis: informação, execução e divulgação. S (2017) começa por referir que a comunicação é a ferramenta que permite ouvir todos os públicos das universidades, conhecendo os seus interesses, os seus problemas e as suas necessidades. O especialista acredita que sem este exercício de auscultação, o qual deve ser tido em conta na definição das práticas organizacionais, as universidades nunca serão socialmente responsáveis:

Sem usarmos a comunicação para informarmos e ouvirmos os vários públicos da organização (docentes, não docentes, investigadores, alunos, famílias, parceiros, etc) como é que vamos poder saber o que é valorizado por eles, quais os seus interesses e necessidades... no fundo, quais os problemas que existem e como pode a Universidade ajudar a resolvê-los? (S, 2017)

L (Instituto Politécnico de Coimbra, entrevista a 14/03/2017), por sua vez, destaca o papel da comunicação estratégica na operacionalização da responsabilidade social:

A comunicação estratégica enquanto comunicação pensada para cumprir objetivos estratégicos de uma determinada organização, seja ela de que cariz for é, com certeza, a melhor aliada para que a responsabilidade social seja posta em prática (...). O papel da comunicação na responsabilidade social é de a tornar palpável, de a tornar efetiva. Sem a comunicação a responsabilidade social não existe, não passará de uma carta de intenções que está escrita na cabeça de alguém. (L, 2017)

Na sequência deste pensamento, S (2017) e I (Universidade de Málaga, entrevista a 09/07/2018) referem que o fim da comunicação estratégica deve ser a criação de relacionamentos baseados

na confiança. É neste nível que se cumprem os objetivos socialmente responsáveis, os quais se referem a um relacionamento voluntário que procura responder aos interesses e necessidades das partes que se relacionam com a organização.

Nesta fase da operacionalização tivemos ainda em conta a declaração de P (2017), que aborda a necessidade de existência de uma política de responsabilidade social planeada e estratégica, articulada com a comunicação. I (2018) complementa esta visão, referindo que a comunicação estratégica interage com o compromisso social de várias maneiras: na identificação dos públicos e no reconhecimento das suas necessidades; através da participação e do diálogo; na definição e na implementação das políticas de responsabilidade social; e por fim, na sua avaliação.

Cumpridos estes requisitos, “tem que haver comunicação da responsabilidade social” (P, 2017) pois, de acordo com A (2017), só assim se potencia o compromisso social das instituições de ensino superior. E, na verdade, tal como afirma C (2017), não existe mal nenhum em mostrar o que se faz desde que se percebem os limites éticos de todas as ações. A lógica está em “fazer bem e dizê-lo bem” (M, 2017), até porque quando se acrescenta valor simbólico através da ativação de técnicas de comunicação pensadas, dando-se a conhecer as medidas de responsabilidade social, há um efeito positivo de reforço que pode incentivar mais instituições de ensino superior a implementar estes comportamentos (B, Universidade do Minho, entrevista a 29/03/2017).

3.2. A responsabilidade social e as universidades públicas portuguesas

O papel das universidades públicas nas sociedades contemporâneas

Nesta fase, pretendemos analisar qual o compromisso das universidades públicas para com o desenvolvimento da sociedade contemporânea. Assim, colocámos as seguintes questões: as universidades públicas, em particular, têm um papel fundamental no desenvolvimento das sociedades atuais? São alvo de maior pressão por comportamentos de responsabilidade social?

A primeira conclusão a que chegámos é que as instituições de ensino superior, no geral, têm um compromisso de responsabilidade social inerente à sua atuação. Na sua essência, estas têm um papel estruturante na sociedade e no seu progresso através da inculcação de valores sociais, humanos e ambientais (B, 2017). I (2018) e P (2017) lembram que as universidades partem de uma posição privilegiada face à comunidade, porque são vistas como mais legítimas do que as empresas comerciais. Nesse sentido, de acordo com a opinião destes especialistas, deveriam ter

uma preocupação redobrada com as políticas de responsabilidade social de modo a contribuírem de forma positiva para a comunidade envolvente sem nunca esquecerem que devem começar pelos seus públicos internos. Esta visão é partilhada por S (2017):

Todas as organizações, seja em que contexto for, são pressionadas a adotar comportamentos de responsabilidade social. Este faz parte da prática e da sua vivência em sociedade. As universidades têm responsabilidades acrescidas pois devem passar a mensagem sobre a importância da responsabilidade social para a sociedade. (S, 2017)

Em termos de responsabilidade social, as universidades aparecem antes das empresas, já que lhes cabe formar cidadãos, também ao nível dos temas sociais, para que sejam bons gestores do futuro (L, 2017). Para B (2017):

As universidades têm, desde logo, um valor central que é o valor do conhecimento e da educação. Pelo acesso à educação poderão estar criadas condições para uma melhor qualidade de vida e para uma melhor capacidade de superação dos problemas. Essa essência da universidade, de promoção do conhecimento e da educação, contém em si valor de responsabilidade social. (B, 2017)

No que respeita às diferenças entre instituições de ensino superior privadas e públicas, a generalidade dos especialistas concorda que o setor público deve ter um compromisso maior. No entanto, encontramos algumas perceções distintas.

P (2017), refere que os cidadãos estão mais interessados em perceber onde é aplicado o dinheiro do Estado e, por isso, exercem maior pressão sobre as instituições públicas, embora também estas dependam cada vez mais de investimentos privados. M (2017) concorda que o ensino superior público tem a responsabilidade acrescida de ir além da educação e da investigação o qual, de acordo com S (2017), tem a obrigação de prestar atenção às necessidades da sociedade. I (2018) concorda que as universidades públicas têm, definitivamente, um compromisso social acrescido e que devem aceitá-lo assumindo as responsabilidades no desenvolvimento da educação e no contributo para o bem-estar da sociedade. Para B (2017):

As universidades públicas devem ter em conta este tema de forma mais sistematizada, mais planificada e mais estratégica (...). Mas, na realidade, não acho que seja isso que acontece. Estamos a falar de um mercado altamente competitivo, no qual há escassez de alunos e excedente de oferta formativa e, agora, as instituições públicas e privadas debatem-se para conseguir alunos (...).(B, 2017)

A (2017), pelo contrário, acredita que a responsabilidade deve ser de todos, embora as universidades públicas possam ter mais facilidade na criação de contactos e no estabelecimento de parcerias. Esta opinião é partilhada por L (2017), que defende que o ensino privado e público devem ter igual atenção à sua responsabilidade na sociedade. Por fim, A (2017) vem lembrar que, não obstante a distinção entre entidade pública ou privada, o mais importante é perceber a missão e os objetivos de cada uma das instituições e, conseqüentemente, que contributos pretendem dar à sociedade.

A análise destas perspetivas permite-nos chegar a duas conclusões principais. Primeiro, todos os especialistas concordam que as instituições de ensino superior devem ter mais responsabilidade social do que as organizações comerciais. Por outro lado, quando refletimos sobre a distinção entre setor público e privado compreendemos que, embora as instituições de ensino superior públicas sejam associadas a uma obrigação de responsabilidade social acrescida, num contexto de concorrência, todas as universidades e institutos politécnicos, independentemente do seu estatuto, procuram alcançar melhores relações com os seus públicos mediante uma aproximação aos seus problemas e às suas necessidades.

A origem da responsabilidade social

A responsabilidade social é, de acordo com os especialistas contactados, um conceito que caracteriza a relação entre a organização e todos os seus públicos. Do ponto de vista de A (2017), trata-se de um comportamento constante que visa melhorar a relação de uma organização com todos os grupos de indivíduos que com ela se envolvem. Para tal, as empresas e instituições procuram desenvolver a sua atividade de forma a assegurar a qualidade de vida de todos os seus colaboradores e a garantir a preservação dos interesses da sua comunidade envolvente (L, 2017). Nas palavras de I (2018), e de acordo com esta linha de entendimento, uma entidade socialmente responsável é aquela que dialoga com todos os seus públicos internos e externos e admite o seu impacto sobre eles, ao mesmo tempo que aceita um compromisso com a sociedade e se compromete a criar valor compartilhado e a reduzir os danos por si criados. Assim, garantir a satisfação geral de todos os indivíduos que são afetados pelas decisões, pelas ações, pelas filosofias e pelas políticas é uma condição elementar na concretização de um comportamento socialmente responsável das organizações (L, 2017).

Constatamos, já, que as instituições de ensino superior, desde sempre, têm vindo a desenvolver um papel estruturante na sociedade. Contudo, de acordo com a perceção de L (2017), a responsabilidade social é uma prática que teve origem no contexto empresarial e que foi aplicada às instituições de ensino, com alguma profissionalização, no início do século XXI. Para tal contribuiu um maior interesse dos cidadãos que deixaram de questionar apenas os comportamentos das organizações privadas, para se concentrarem nas práticas das universidades, como um espaço de ensino de qualidade e de desenvolvimento da sociedade (I, 2018).

Para responder ao aumento das exigências, as universidades procuraram aproximar-se do seu meio envolvente. A este respeito, A (2017) concorda que os projetos e as parcerias com empresas e instituições da comunidade passaram a ser uma vertente essencial da formação dos estudantes, os quais também desenvolvem competências sociais fundamentais. Muitas vezes, esses projetos funcionam sob a forma de voluntariado ou ações de solidariedade social, mas podem assumir objetivos e formas de atuação muito diversas (L, 2017). De acordo com A (2017), estes contactos com organizações de missões distintas são benéficos, pois permitem que as instituições de ensino alcancem um melhor conhecimento da realidade externa, bem como dos problemas e necessidades da comunidade envolvente podendo, assim, atuar de forma mais concreta.

Na sequência deste contexto, B (2017) destaca que a responsabilidade social nas universidades públicas tem aumentado em termos de práticas e que já existem projetos muito interessantes como é o caso da preocupação com a alimentação saudável ou das medidas de integração de pessoas de várias culturas ou com mobilidade reduzida. Contudo – e esta é a questão que abordaremos de seguida –, ainda falta a componente estratégica. Não existe uma definição quer de públicos, quer de objetivos e o que se verifica é uma resposta àquilo que se percebe que são os anseios da sociedade (B, 2017). De acordo com C (2017), a justificação encontra-se na falta de reflexão interna. Na perspetiva deste especialista, falta uma introspeção sobre as ações sociais que são desenvolvidas e sobre o trabalho que se deseja fazer, que deve estar articulado com a missão e com os objetivos organizacionais. Só desta forma é que os ganhos serão maiores, tanto para a sociedade como para as próprias universidades.

A missão de responsabilidade social das universidades públicas

A missão das universidades públicas tem, atualmente, três pilares fundamentais: o ensino, a investigação e a interação com a sociedade. Este último, e que chegou mais tarde, parece ter vindo para intensificar a aproximação destas instituições ao seu meio envolvente. Quisemos, por isso, saber o que é que comporta esta interação com a sociedade e qual a sua relação com o ensino e com a investigação no alcance de um compromisso socialmente responsável.

De acordo com as perceções dos especialistas, a interação com a sociedade veio abrir as fronteiras das universidades para além daquilo que eram as dinâmicas típicas do ensino e da investigação e introduziu a aplicação dos conhecimentos que se produzem dentro dos seus muros noutros contextos (A, 2017; B, 2017). Como consequência, as universidades passaram a relacionar-se com todos os setores da sociedade, estabelecendo um diálogo mais transparente com os seus públicos, ao mesmo tempo que começaram a alargar a sua rede de influência (C, 2017; I, 2018). Este aspeto permitiu a dinamização de relações com públicos que já se tinham identificado, mas com os quais ainda não se tinham relacionado (A, 2017). De acordo com L (2017):

(...) O ensino e a investigação não cobrem tudo aquilo que a Universidade deve ser em termos de participação na sociedade e é aí que se encaixa a interação com a sociedade como aquilo que é a atuação na comunidade, o desenvolvimento da região onde está inserida, a transferência de conhecimento, a formatação de novos polos de emprego (...). (L, 2017)

A interação com a sociedade veio, então, desenvolver as práticas de relação com a comunidade e criar mais valor partilhado através de um conjunto de ações como o investimento social, a criação de bolsas de estudo, a formação ao longo da vida, a ligação ao tecido empresarial, entre outras (M 2017). Veio, ainda, dar mais visibilidade às práticas de ensino e investigação. De acordo com C (2017), o ensino, a investigação e a interação com a sociedade funcionam de forma dependente: “Tem que haver um contributo da investigação para melhorar o ensino e este deve colaborar com a investigação. Por sua vez, a interação com a sociedade deve ser um resultado disto” (C, 2017). Mas, antes do estabelecimento deste relacionamento com a comunidade, A (2017) vem lembrar que uma boa estratégia de responsabilidade social deve começar no interior da organização. Ou seja, se os docentes, não-docentes e investigadores não se sentirem valorizados e se não partilharem os valores sociais da organização, o trabalho de extensão com o exterior nunca será tão efetivo (B, 2017).

Responsabilidade social e estratégia das universidades

Na sequência da discussão anterior importa, agora, analisar se as práticas de responsabilidade social das universidades têm sido estruturadas de acordo com a estratégia global dessas instituições. E, tal como no caso da comunicação estratégica, a resposta dos entrevistados foi coincidente. As universidades públicas portuguesas são socialmente responsáveis, mas ainda não têm uma estratégia desenvolvida para esta questão:

Eu acho que, na sua génese, as universidades já são socialmente responsáveis só que de uma forma desestruturada. Não está escrito, não está pensado de forma estratégica, não está comunicado aos outros quer internamente quer externamente. (...) As universidades são, na sua génese, socialmente responsáveis, porque isso é a sua alma, o seu espírito. (L, 2017)

Esta perspetiva de L (2017) é partilhada por todos os entrevistados. Para M (2017), as universidades públicas em Portugal estão muito mais cidadãs, mas ainda estão muito atrasadas na forma de se posicionar em relação a este aspeto. Há, de facto, valorização, reconhecimento e um desejo de contribuir e de se aproximar da comunidade mediante a apresentação de soluções para os seus problemas, contudo, não existe um plano que articule estas ações com as restantes práticas organizacionais (A, 2017; P, 2017). Esta perspetiva é partilhada por I (2018), que lembra que, embora as universidades desenvolvam programas de responsabilidade social, estes não estão incluídos nas suas políticas de gestão. Assim, embora já estejam incrementadas boas práticas, ainda existe um longo caminho a percorrer na definição de uma estratégia:

(...) Não há uma reflexão concreta sobre o que devemos fazer, como devemos fazer e sobre qual é o nosso real impacto. (...) O que acontece, muitas vezes, são ações pontuais de responsabilidade social. Podem ter impactos muito positivos, podem ter uma influência social enorme, mas, se calhar, era importante perceber que trabalho é que nós queremos desenvolver a este nível. O que é que é, para nós – universidade ou escola –, a questão da extensão? Em que áreas é que queremos trabalhar? E porque é que são importantes para nós? É importante haver uma reflexão interna por parte das universidades para perceberem o tipo de trabalho que podem realizar. (C, 2017)

Esta ideia defendida por C (2017), vai ao encontro da visão de P (2017), de S (2017), de B (2017), de A (2017) e de I (2018), os quais defendem que a responsabilidade social das universidades deve começar pela comunidade académica. Se os professores não tiverem bons contratos de trabalho e se os estudantes carenciados não tiverem acesso a bolsas de estudo, não se pode falar

na existência de um compromisso social I (2018). Se os docentes, os investigadores, os estudantes e todos os colaboradores das universidades não estiveram imbuídos pelo espírito da responsabilidade social, o trabalho com o exterior nunca será tão verdadeiro. Este compromisso “tem que ser assumido pela gestão da organização. Tem que ser um princípio que faz com que qualquer decisão que se tome vá ter em conta não só as necessidades organizacionais mas, principalmente, os anseios de todos os seus públicos” (L, 2017). Quando estas práticas sociais não estão alinhadas com a estratégia organizacional pode haver desperdício de recursos sejam eles financeiros, humanos ou materiais e, além disso, as ações sociais são mais suscetíveis de gerar desconfiança (B, 2017).

As universidades estão no bom caminho. Contudo, o passo que se segue deverá ser o alinhamento de todas as medidas que caracterizam o comportamento social com o planeamento estratégico destas entidades.

Comunicar a responsabilidade social

Tal como constatámos na revisão da literatura, ainda existe algum receio e alguma desconfiança face à divulgação das ações de responsabilidade social a qual pode, por vezes, ser vista como uma manobra em nome da imagem e da reputação organizacional. Nesta etapa procuramos, então, perceber o que é que os especialistas pensam sobre este assunto no contexto do ensino superior.

A primeira conclusão a que chegamos é que, quando bem planeados e aplicados, os comportamentos de responsabilidade social devem ser comunicados. Para M (2017):

Se se fizer boa investigação, se se tiver um ensino de excelência (...) cumpre-se a missão. Depois existem outras práticas que não estavam no ADN das universidades, mas que fazem todo o sentido hoje: a aprendizagem ao longo da vida, as práticas conjugadas com o tecido empresarial, etc. Eu acho que isso é parte construtiva daquilo que se espera, hoje, das universidades no sentido de fazer a sociedade progredir de acordo com os interesses de um bem comum. Nesse sentido, eu suponho que a responsabilidade social deve ser comunicada (...). (M, 2017)

Na linha deste entendimento, P (2017) defende que a partir do momento em que existem ações de responsabilidade social é legítimo comunicar, desde que estas sejam bem feitas. Ainda assim defende a máxima “90/10: 90% performance e 10% reporting “. L (2017) concorda com esta visão

lembrando que ninguém que perceba o que a responsabilidade social é vai negar a sua influência na imagem e na reputação da organização. No entanto, o importante é que este resultado represente a consequência e não o motor das ações. Esta é, nas palavras de B (2017), a essência da responsabilidade social: ganha a organização e ganha a causa. E não é preciso esconder que as organizações também têm benefícios quando trabalham como boas cidadãs. Não devem, no entanto, pensar apenas nesses ganhos. I (2018) explica bem esta situação:

Um bom programa de responsabilidade social deve melhorar as relações com os *stakeholders* e significa confiança. Quando as relações são construídas numa base de confiança, a reputação e a imagem são uma preocupação secundária porque são naturalmente beneficiadas pelos efeitos dessa relação de confiança. Pelo contrário, quando as relações com os *stakeholders* não são boas ou positivas, as universidades começam apenas a preocupar-se com a imagem e reputação que transmitem para fora (...). (I, 2018)

De acordo com L (2017), B (2017) e I (2018), as organizações que realmente têm um compromisso social fazem-no primeiro internamente e isso não é mediatizado. O mesmo se aplica às universidades, que muitas vezes podem apoiar determinadas causas sem, contudo, divulgarem esse comportamento.

Há uma questão muito comum na responsabilidade social empresarial e que eu acho que se aplica às universidades: estas não comunicam muito o apoio que dão. Ou seja, apoiam mais do que dizem. Há quase uma timidez do lado das organizações e isso tem a ver com o facto de não quererem ser conotadas com o aproveitamento de um problema. Ajudam genuinamente, mas não querem fazer promoção disso. (B, 2017)

Nesta linha de pensamento, C (2017) acredita que o excesso de ações de responsabilidade social pode, precisamente, ter um efeito contrário originando alguma aversão por parte dos públicos. Defende, por isso, que as medidas de responsabilidade social devem ser planeadas de acordo com a missão e com os objetivos de cada universidade.

Aquilo que aqui concluímos é que, na perspetiva destes especialistas, as universidades devem comunicar a sua responsabilidade social desde que não se esqueçam que esta divulgação deve ser uma consequência natural e transparente de atitudes que realmente visam beneficiar os públicos. Não faz mal que ganhem vantagem reputacional, desde que os indivíduos e a sociedade beneficiem do seu valor partilhado. Tal reforça a necessidade, contudo, de uma articulação entre a responsabilidade social e a estratégia organizacional global.

4. Notas conclusivas

A análise e discussão dos resultados das entrevistas exploratórias permitiu-nos chegar a um conjunto de conclusões que consideramos pertinentes e que são úteis para a posterior preparação do estudo de caso.

Assim, no que respeita ao estado da comunicação organizacional, de acordo com a perspetiva dos informadores, a sua valorização enquanto uma atividade profissional nas universidades portuguesas parece ter vindo para responder a uma necessidade de reconhecimento e diferenciação, em meados dos anos 90. Desde então, estas instituições têm demonstrado grandes evoluções no seu sistema de comunicação, embora ainda exista um caminho de desenvolvimento a percorrer no que respeita à sua perspetiva estratégica.

Quanto ao papel das instituições de ensino superior enquanto motores do desenvolvimento da sociedade, percebemos que se trata de uma característica genética. Enquanto espaços de produção de conhecimento, estas instituições sempre criaram alguma expectativa social quanto à sua atuação nas comunidades. Assim, Universidade e Sociedade estão interligadas e não se pode pensar na primeira sem abordar o impacto que tem no progresso do seu meio envolvente. Sobre este assunto compreendemos, ainda, que as universidades públicas, enquanto entidades financiadas, em parte, pelo governo estão mais sujeitas ao escrutínio e às exigências dos cidadãos e da própria sociedade, esperando-se delas um contributo maior. No entanto, numa época em que a concorrência é a palavra de ordem na educação superior, entidades públicas e privadas esforçam-se por estabelecer boas relações com os seus públicos.

Fruto deste esforço, a interação com a sociedade veio unir-se ao ensino e à investigação e, juntos, constituem os pilares que compõem a missão das universidades portuguesas. Este terceiro pilar veio responder a uma necessidade de aproximação entre a universidade e o seu meio envolvente e engloba um conjunto de medidas diretas que visam aplicar e difundir o conhecimento produzido e o capital cultural criado no desenvolvimento social, económico, cultural e ambiental das comunidades envolventes e do país.

Concluimos ainda que a comunicação é um processo importante na concretização da missão social das universidades. De acordo com os especialistas, é através da comunicação que as organizações interagem com os seus públicos e tomam conhecimento das suas necessidades e dos seus interesses. A responsabilidade social materializa-se através desses relacionamentos que as universidades criam, quer com a sua comunidade académica quer com todos os seus grupos

externos, relacionamentos esses que não se criam ou mantêm sem a ação da comunicação. A ideia da organização comunicativa, tal como defendida por Weick (1979), é reforçada nesta premissa. Por fim, é através da divulgação que as ações se tornam conhecidas e, em último, podem dar a origem a processos de replicação por outras organizações reforçando-se, assim, a relevância social das universidades enquanto instituições-exemplo.

Além de concordarem com a importância da comunicação na concretização da responsabilidade social os especialistas afirmam, ainda, que a divulgação destas iniciativas é positiva. De acordo com as suas visões, desde que as medidas implementadas sejam benéficas para os públicos internos e externos, a sua comunicação é válida e útil. Assim, os benefícios que se verificam na Imagem e na Reputação Organizacional são legítimos e não devem ser escondidos. Defendem, no entanto, que a motivação para estabelecer um comportamento socialmente responsável não deve partir da vontade de ficar “bem visto” mas deve, antes, estruturar-se a partir de reconhecimento de que a sua atuação pode melhorar a vida dos cidadãos.

Parece, por fim, que as universidades públicas portuguesas têm demonstrado um grande investimento na sua responsabilidade social. No entanto, ainda não se nota um planeamento estratégico deste assunto nem a sua articulação com a gestão global da organização. Ainda assim, os entrevistados não têm dúvidas de que o caminho está traçado e que se têm concretizado medidas com impactos muito importantes (basta pensar nas tentativas que têm sido feitas no apoio social aos estudantes, na defesa da sustentabilidade ou no investimento na transferência de conhecimento, por exemplo). Para tal, parece ter sido relevante a tentativa de reconhecer as necessidades dos públicos internos e externos.

Depois destas conclusões passamos para a fase empírica e para o respetivo desenvolvimento do estudo de caso múltiplo.

Parte 3

As universidades públicas portuguesas e o seu lugar na sociedade contemporânea:

a comunicação no centro do processo

Capítulo 5

Apresentação do estudo empírico

“Eleger uma Universidade como objeto de estudo não é facilmente compatível com um tempo veloz em que domina a pressão do instante.”

(Matos & Ó, 2013, p. 27)

1. O papel social das universidades públicas

A educação superior em Portugal organiza-se num sistema binário que integra o ensino universitário e o ensino politécnico, o qual é ministrado em instituições públicas e privadas. O ensino público é composto pelas instituições pertencentes ao Estado e pelas fundações por ele instituídas e o ensino privado comporta as instituições do domínio de entidades particulares e cooperativas³⁵.

O ensino universitário compreende as universidades e os institutos universitários, e o ensino politécnico agrega os institutos politécnicos e demais instituições de ensino politécnico (escolas integradas nos institutos politécnicos e escolas não integradas em qualquer instituto³⁶). Estes tipos de ensino possuem atribuições distintas, as quais se encontram esclarecidas no RJIES: “(...) o ensino universitário orienta-se para a oferta de formações científicas sólidas, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação, e o ensino politécnico concentra-se especialmente em formações vocacionais e em formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente”³⁷. Esta distinção existe desde a fundação dos politécnicos que, como constataremos no capítulo 6, nasceram para dar resposta a necessidades de formação de quadros técnicos do país.

Atualmente, as universidades oferecem três ciclos de estudos – licenciatura, mestrado e doutoramento – e os politécnicos conferem os graus de licenciado e mestre. Esta representa, de resto, uma evolução consequente do Processo de Bolonha, pois, até 2005, as instituições politécnicas apenas podiam conferir os graus referentes ao 1.º ciclo de estudos, que incluíam as licenciaturas e os bacharelatos. Com o objetivo de responder às normas do espaço europeu de

³⁵ (“Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro – regime jurídico das instituições de ensino superior” 2007)

³⁶ (CCISP, 2019)

³⁷ (“Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro – regime jurídico das instituições de ensino superior” 2007)

ensino superior e reformar os sistemas de ensino em três ciclos de estudos, a lei n.º 49/2005 extinguiu³⁸ os bacharelatos e adicionou os cursos de 2.º ciclo ao ensino politécnico³⁹. Esta organização mantém-se até aos dias de hoje.

No panorama atual, de acordo com a lista disponível no *website* da Direção Geral de Ensino Superior – DGES⁴⁰ existem, em Portugal, 39 instituições de ensino universitário, entre universidades e institutos universitários (das quais 14 são públicas, 2 são de ensino policial a militar⁴¹ e 23 são de cariz privado) e 76 institutos politécnicos e demais escolas de ensino politécnico (das quais 20 são públicas e 56 são de origem privada). Importa, no entanto, referir que algumas universidades⁴² também possuem cursos de ensino politécnico.

No nosso trabalho e para tentar compreender a relação entre os fenómenos da comunicação organizacional e estratégica e da responsabilidade social no contexto organizacional, elegemos as **universidades públicas portuguesas como objeto de estudo**.

Esta opção surgiu pela constatação de dois fenómenos interrelacionados. Por um lado, e fruto de um contexto económico-financeiro desfavorável que se intensificou no final dos anos 90, as universidades públicas portuguesas viram reforçado o seu papel enquanto agentes do desenvolvimento económico, social, cultural e ambiental das comunidades envolventes e do país. Este protagonismo tem sido reforçado pelas constantes exigências a que estão sujeitas e que surgem do poder governativo, mas também dos cidadãos que parecem estar cada vez mais atentos à atividade das universidades. Por outro lado, e como consequência deste crescimento do interesse público e da crise de valores que acometeu o setor, as universidades públicas sentiram a necessidade de enveredar por uma mudança estratégica – no sistema de governação, na estruturação do ensino e da investigação e no reforço da interação com a sociedade – a qual incrementou a importância da gestão de elementos simbólicos e intangíveis como é caso da identidade, da imagem e da reputação, através de estratégias de comunicação que precisam de colocar em evidência a *missão social* das universidades públicas na sociedade contemporânea.

³⁸ Na verdade, não se fala de exclusão, mas a sua omissão permite-nos concluir que foi a partir daqui que os bacharelatos deixaram de existir.

³⁹ Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto – segunda alteração à Lei de bases do sistema educativo e primeira alteração à lei de bases do financiamento do ensino superior" 2005)

⁴⁰ (DGES, 2018)

⁴¹ O ensino Público Militar e Policial tem características especiais e coexiste em duas instituições: o Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna, que se encontra integrado na Universidade de Lisboa, e o Instituto Universitário Militar. Este último destina-se, especificamente, à formação dos oficiais e sargentos dos quadros permanentes das Forças Armadas e da Guarda Nacional Republicana (IUM, 2018).

⁴² Universidade da Madeira, Universidade de Aveiro, Universidade de Évora, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Universidade do Algarve, Universidade do Minho, Universidade dos Açores, Universidade Católica Portuguesa e Universidade Fernando Pessoa.

Porque é que escolhemos estudar o ensino público? Porque, tal como veremos no capítulo 6, nele se depositam grandes expectativas face ao desenvolvimento das sociedades, ao mesmo tempo que se espera uma atitude transparente. Esta é uma ideia defendida por Ran e Golden (2011), que descrevem as organizações públicas como entidades das quais se espera uma atitude de transparência e um compromisso de servir o interesse público.

No seio do ensino público, as universidades foram preferidas às instituições politécnicas. Esta foi uma escolha impulsionada pela história do ensino superior em Portugal. As universidades públicas foram, durante séculos, as únicas instituições de educação superior em Portugal às quais sempre se associou um papel relevante na sociedade, fosse para dar resposta às necessidades profissionais da época medieval (aquando da sua fundação no século XII) ou, séculos mais tarde, para assumir funções mais ativas na participação dos interesses e dos desafios nacionais. Tendo em conta este contexto, considerámos que o estudo destas organizações nos permitiria uma boa análise das transformações que a *missão social* do ensino superior foi sofrendo desde o seu nascimento, no século XIII, até ao momento em que nos encontramos, na segunda década do século XXI.

Encontrámos, na revisão da literatura, alguns estudos que fundamentam esta nossa opção. De acordo com Hegde (2005), as universidades públicas têm maior vocação para protagonizar ações que desencadeiam o progresso económico e social. Na sua visão, estas devem representar um modelo que, apoiado pelo estado, seja capaz de evoluir dando resposta às necessidades da sociedade. Bisset (2014) também concorda que estas instituições são responsáveis por atender ao interesse público, adaptando-se às constantes alterações das carências e desejos da comunidade. Por fim, Cabrito (2004) vem lembrar que as universidades públicas são responsáveis pela formação de indivíduos capazes de intervir de forma positiva na sociedade e por contribuir para o desenvolvimento económico, social e cultural.

Este foi, também, um ponto de vista partilhado pelos especialistas entrevistados no nosso estudo exploratório. De acordo com as suas visões, as universidades públicas, enquanto organismos públicos, estão intrinsecamente interligadas com a sociedade e, por isso, não podem atuar sem pensar na sua relação com o meio envolvente e com a importância que têm para o seu progresso. Esta é, na verdade, uma ideia que o atual Reitor da Universidade do Minho, Professor Doutor Rui Vieira de Castro, explicou no seu programa de ação:

As universidades públicas, por definição, devem estar comprometidas com o bem público. Uma finalidade como a de prosseguir o bem público objetiva-se através do conhecimento que se gera e do modo como se gera, dos saberes que são disseminados e sobre os quais se estrutura a educação das novas gerações, das práticas de interação com o tecido social e económico que são adotadas, das formas de organização e das vivências que são promovidas.

Uma Universidade que assim se assuma deve aspirar a um balanço entre a produção e a disseminação social do conhecimento científico, tornando património de todos tudo aquilo que sabe, e a produção e transferência de conhecimento relevante para o desenvolvimento socioeconómico; deve aferir os resultados da sua ação em função do bem comum, perseguido nas diferentes dimensões de atuação da universidade: nas características da sua oferta formativa (...), na produção do conhecimento científico (...) e no modo como perspectiva a sua interação com a sociedade (...). (Castro, 2017, p. 9)

Tendo em conta a nossa opção sustentada, colocámos a seguinte questão de partida: **como se manifesta o contributo da comunicação organizacional e estratégica no cumprimento da missão contemporânea das universidades públicas portuguesas?** A qual fazemos acompanhar dos seguintes objetivos: 1) analisar a missão das universidades públicas portuguesas nas sociedades contemporâneas; 2) estudar o papel da comunicação organizacional e estratégica no cumprimento dessa missão (descrevendo as organizações como entidades comunicativas); e 3) examinar a relação entre a comunicação e a responsabilidade social como um fenómeno positivo, através da construção de um modelo de comunicação que auxilie as universidades públicas portuguesas no cumprimento da sua missão social.

Para responder à pergunta de partida e cumprir os objetivos definidos utilizámos uma metodologia de carácter qualitativo, que descrevemos de seguida.

2. O estudo de caso múltiplo como metodologia adequada

A metodologia diz respeito ao conjunto de instrumentos de recolha de dados e de técnicas de análise que o investigador utiliza para pôr à prova as informações discutidas na revisão da literatura e confrontá-las com a realidade em estudo. De acordo com Braga (2011), nesta etapa, o investigador deve perguntar-se que materiais, pessoas e situações devem ser observados e que características devem ser analisadas. Para tal, deve ter em vista a resposta à questão de partida e o cumprimento dos objetivos da investigação. Só desta forma será possível decidir, fundamentadamente, o formato da observação assente nos instrumentos de recolha e análise de dados adequados (Creswell, 2007).

O interesse em responder à nossa questão de partida levou-nos a considerar a utilização de uma metodologia qualitativa e a encontrar no estudo de caso múltiplo (ou coletivo, como é denominado por alguns académicos), o método adequado para realizar a investigação.

Nas palavras de Coutinho (2014), o estudo de caso é um dos referenciais metodológicos com maiores potencialidades para a análise da diversidade de problemáticas que se colocam às Ciências Sociais. Na Comunicação Organizacional, em particular, a sua tradição vem dos anos 70, altura em que o movimento interpretativo floresceu e exerceu o seu domínio nos estudos da disciplina. Assim, não é de estranhar que muito académicos com interesse em averiguar os processos de comunicação em instituições de ensino superior tenham utilizado este método de investigação, como é o caso de Gioia e Thomas (1996), Kreysing (2002), Bulotaite (2003), Gerring (2004), Melewar e Akel (2005), Ruão (2008), Osman (2008) e Wæraas e Solbakk (2009).

O estudo de caso é frequentemente definido como um método que permite examinar um fenómeno contemporâneo em profundidade e no seu contexto real utilizando, para tal, múltiplas fontes de evidência (Hancock & Algozzine, 2006; Baxter & Jack, 2008; Meirinhos & Osório, 2010; Maxwell, 2013; Yin, 2014). Yin (2014) acrescenta que este é particularmente adequado em três situações: 1) quando a questão de investigação principal é de “como” ou “porquê”; 2) quando o investigador tem pouco ou nenhum controlo sobre o comportamento dos acontecimentos; e 3) quando o foco do estudo é um fenómeno contemporâneo. Ruão (2008) confirma que a utilização do estudo de caso se torna relevante quando o fim da investigação é essencialmente exploratório e interpretativo e não a confirmação de dados. Tudo isto parece adequar-se ao nosso problema e aos objetivos do estudo.

Aquilo que pretendemos é conduzir uma investigação capaz de colocar em evidência a relação entre a comunicação organizacional e estratégica e a responsabilidade social. Não procuramos verdades absolutas nem a confirmação objetiva de dados. Desejamos, antes, encontrar a melhor maneira de esclarecer a missão das universidades públicas modernas e facilitar a compreensão da comunicação organizacional e estratégica na sua concretização. Este procedimento implica, naturalmente, algum grau de interpretação por parte do investigador e, na visão de Dyer e Wilkins (1991), o estudo de caso é útil quando se utiliza o paradigma interpretativo e quando se busca uma descrição pormenorizada de uma cena social, a qual resulta, nas palavras de Yin (2014), no entendimento de um fenómeno social complexo.

Ainda sustentados por Dyer e Wilkins (1991), percebemos que o estudo de caso possibilita o conhecimento das organizações e que este efeito é amplificado quando o investigador se concentra em comparações dentro do mesmo contexto organizacional, tal como Bengtsson (1999) também defende. Esta constatação reforça o nosso propósito de enveredar pelo estudo de quatro universidades públicas portuguesas. Esta nossa opção é também apoiada pela visão de Coutinho (2014) e Yin (2014), que entendem o estudo de caso múltiplo como um método que analisa vários casos similares para entender semelhanças entre si, resultando numa investigação mais sustentada, porque permite contestar e reforçar os dados obtidos em cada unidade de análise, oferecendo um conhecimento mais profundo sobre o fenómeno em estudo. Mills et al. (2010) declaram, até, que os casos em estudo devem compartilhar algo entre si, pois, caso contrário, não faz sentido estudá-los coletivamente.

A opção pela análise de quatro casos, no universo das 13 universidades públicas em Portugal (existe ainda o ISCTE-IUL, que é um Instituto Universitário⁴³), pareceu-nos adequada para compreender e chegar a conclusões sobre o contexto específico do ensino universitário público. Esta nossa decisão é apoiada na visão de Yin (2014), que afirma que quando as conclusões são idênticas em dois casos é possível pensar na possibilidade de generalização. De acordo com a sua visão, como cada caso possui diferentes contextos, quando o investigador consegue chegar a conclusões comuns vê ampliadas as suas possibilidades de disseminação externa dos seus resultados. Alves-Mazzotti (2006) também afirma que, usualmente, os casos são escolhidos porque se acredita que o seu estudo permitirá uma melhor compreensão e teorização de um conjunto maior de unidades. Também Gerring (2004) corrobora esta perspetiva ao definir o estudo

⁴³ Que não é totalmente igual a uma Universidade já que se trata de um tipo de Instituição com uma vocação dominante ou com um grau de pluridisciplinaridade limitado, tal como se pode ler no decreto-lei n.º 402/73 de 11 de Agosto e por isso não tivemos em conta.

de caso múltiplo como uma análise intensiva de um pequeno número de unidades que tem o objetivo de replicar as conclusões obtidas para um conjunto de casos com as mesmas características dos que foram estudados.

O recurso ao estudo de caso múltiplo vem, então, responder à nossa pretensão de, através da análise de quatro universidades, melhor compreender o setor do ensino universitário público português. Ainda que Yin (2014) e Alves-Mazzotti (2006) se refiram ao termo “generalização” como uma das pretensões do estudo de caso, esse não é um objetivo do nosso estudo. Justificamos esta nossa opção na medida em que, nas Ciências Sociais e logo na Comunicação Organizacional, a utilização do termo “generalização” é menos comum porque, normalmente, não se espera a representatividade estatística mas procura-se antes, e tal como defendido por Guerra (2006), a representatividade social. Aquilo que desejamos é, a partir do estudo de quatro universidades públicas portuguesas, ter a possibilidade de melhor conhecer este setor de ensino, caso os resultados sejam semelhantes em todas as universidades estudadas.

Como um método de investigação, o estudo de caso pressupõe uma estratégia semelhante aos procedimentos de pesquisa utilizados nas Ciências Sociais. Assim, tem início com a definição de uma pergunta de partida, à qual se segue a tentativa de resposta mediante um conjunto de proposições. Para Yin (2014), estas proposições são responsáveis por conduzir a atenção do investigador para aquilo que deve ser analisado dentro do caso, ajudando-o a olhar para as evidências relevantes. A etapa seguinte diz respeito, então, à definição do caso e respetivas unidades de análise. Yin (2014) explica que este momento envolve duas decisões: a seleção do caso a estudar de acordo com um conjunto de critérios previamente definidos e a sua delimitação. De acordo com Yin (2014), quando a pergunta de partida está bem formulada o investigador chega facilmente às suas unidades de análise e, conseqüentemente, aos dados que deve recolher mediante um conjunto de técnicas e instrumentos adequados que podem incluir: observação, entrevistas, grupos de foco, análise de documentos textuais, visuais ou auditivos, inquérito, etc.

À recolha das informações segue-se a sua interpretação, um processo segundo o qual o investigador relaciona as informações recolhidas da situação real com as proposições previamente definidas. Para a interpretação, e ainda segundo Yin (2014), existem cinco técnicas dominantes: 1) o *pattern-matching*, que se centra na lógica de comparação dos dados reais com as proposições previstas; 2) a construção explicativa, que analisa o estudo de caso com o objetivo de construir uma explicação sobre o fenómeno em estudo; 3) a análise de séries temporais, que usa o *pattern-*

matching para apresentar momentos temporais; 4) os modelos lógicos, que estipulam ou operacionalizam uma cadeia complexa de ocorrências ou eventos durante um longo período de tempo; e 5) a síntese de caso cruzado (*cross-case synthesis or analysis*), que apenas se usa em estudos de caso múltiplo, e que examina cada caso de forma individual. Esta última é uma técnica que facilita a comparação de semelhanças e diferenças nos casos estudados (Mills et al., 2010).

O trabalho do investigador culmina com o relato dos resultados, cujo formato difere de acordo com a tipologia única ou múltipla do estudo de caso. No caso do estudo de caso múltiplo (que é aquele que se aplica ao nosso trabalho) existem duas maneiras principais de realizar esta tarefa: o relatório pode ser estruturado em capítulos separados para cada caso em estudo, incluindo um ou mais capítulos com elementos comparativos ou, pelo contrário, não se escrevem capítulos ou secções dedicadas aos casos individuais e o relatório consiste, antes, numa análise cruzada e comparativa de casos. No que respeita à composição do seu relatório (tese, no nosso caso), o investigador pode seguir vários modelos: o linear-analítico, o comparativo, o cronológico, a construção de teoria, o suspense e as estruturas sem sequência. Na figura 9, sintetizamos este modelo para desenhar estudos de caso sugerido por Yin (2014):

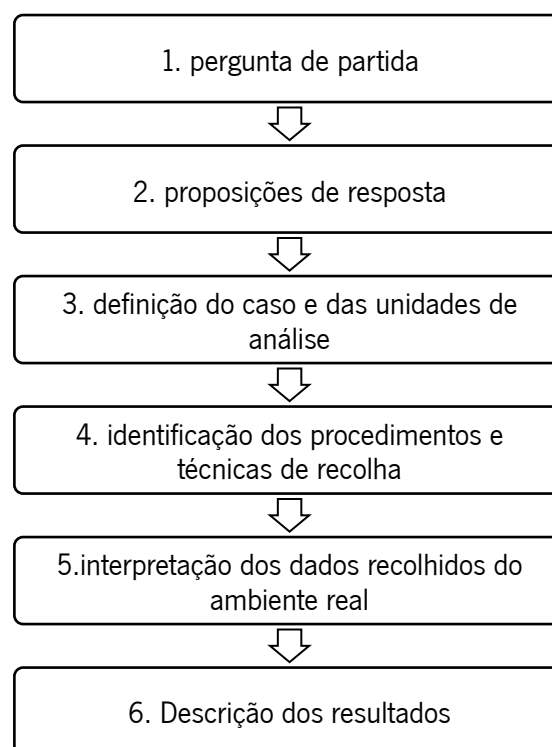


Figura 9: Desenho de estudo de caso de Yin (2014)

Com base na sistematização sugerida por Yin (2014), criámos um desenho de investigação que pretendeu traçar uma perspetiva explicativa sobre *a missão social da universidades públicas*

portuguesas e sobre o papel da comunicação organizacional e estratégica no cumprimento dessa missão. Definimos, assim, como pergunta de partida e respetivas hipóteses:

Como se manifesta o contributo da comunicação organizacional e estratégica no cumprimento da missão contemporânea das universidades públicas portuguesas?

Hipótese 1: A responsabilidade das universidades públicas face às necessidades e desafios da sociedade é uma característica genética, que as acompanha desde o seu aparecimento em Portugal, no século XIII;

Hipótese 2: A missão das universidades públicas, embora inspirada nas suas ideias fundadoras, tem vindo a adaptar-se às transformações que marcaram o setor e tornou-se fortemente comprometida com o progresso geral das comunidades envolventes e da sociedade em geral;

Hipótese 3: O escrutínio e as exigências a que estas instituições têm estado sujeitas conduziu a uma mudança estratégica e à valorização dos processos de comunicação na gestão da identidade e do compromisso de responsabilidade social;

Hipótese 4: A comunicação organizacional e estratégica é central no processo de implementação, de acompanhamento e de divulgação da responsabilidade social das universidades públicas.

Tal como já tivemos oportunidade de referir e justificar, seleccionámos como casos de estudo quatro universidades públicas portuguesas (cuja dinâmica de seleção apresentaremos de seguida), as quais consideramos enquadrar-se bem nos propósitos da nossa investigação que está estruturada para colocar em evidência dois fenómenos: 1) *a evolução da missão social das universidades públicas portuguesas*, a partir de uma análise histórica que descreveu a evolução da razão de existir destas entidades desde o seu surgimento em Portugal mas, também, através de uma observação atual que enveredou pela análise das políticas, práticas e ações de responsabilidade social das quatro universidades portuguesas; e 2) *o papel da comunicação organizacional e estratégica no cumprimento dessa missão* que exigiu, além dos dados recolhidos pela análise documental e de websites, uma compreensão da visão dos líderes organizacionais sobre a importância dos processos comunicativos. Estes dois fenómenos representam as nossas unidades de análise (1 e 2 respetivamente), as quais influenciaram seleção das técnicas de recolha e análise dos dados (que descreveremos à frente).

Para a interpretação dos dados, e tendo por base as técnicas apresentadas por Mills et al. (2010) e Yin (2014), inspiramo-nos na *interpretação comparativa*, que responde à nossa pretensão de analisar cada um dos quatro casos de forma aprofundada e igual (recorrendo às mesmas técnicas de recolha de dados, nos mesmo *timings*), para uma posterior comparação em busca de semelhanças e diferenças nos padrões de comportamentos das universidades examinadas. Por isso, optámos por *descrever os resultados tendo por base uma descrição comparativa e cruzada* das informações analisadas, organizando a interpretação de acordo com a seguinte lógica sequencial: 1) apresentação da evolução da missão das instituições de ensino superior desde o seu aparecimento em Portugal, no século XIII, até à atualidade, prestando atenção ao seu compromisso social; 2) descrição das políticas e ações que caracterizam a responsabilidade social atual das quatro universidades; e 3) análise do papel da comunicação organizacional e estratégica no cumprimento da missão social das universidades, culminando com a criação de um modelo.

Para sintetizar o desenho do nosso estudo de caso, inspiramo-nos em Yin (2014), e criámos o desenho de investigação que consta da figura 10.

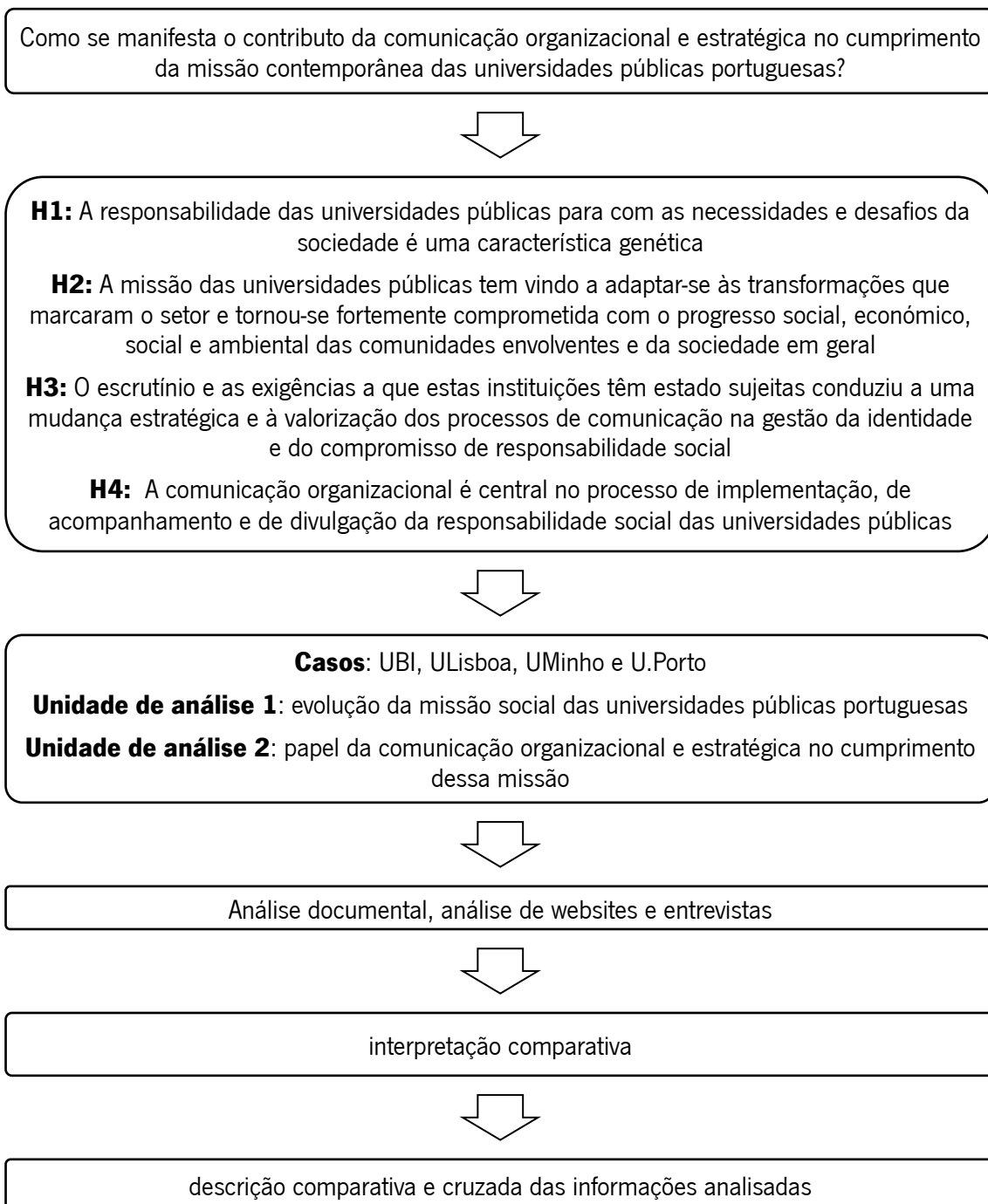


Figura 10: Desenho da investigação

Depois de apresentado o desenho da investigação explicamos, com mais detalhe, os critérios que nos levaram a escolher as quatro universidades em cima identificadas e justificaremos, ainda, a opção pela análise documental e pela entrevista como as técnicas de recolha de dados eleitas.

2.1. A seleção dos estudos de caso

Tendo como referência a perspetiva de Eisenhardt (1989), que chama a atenção para o número limitado de casos que se podem estudar e de Baxter e Jack (2008), que alertam para a necessidade do investigador ser razoável e objetivo na sua seleção, optámos por limitar a quatro o número de casos que vamos observar. Em Portugal existem 13⁴⁴ universidades públicas e não teríamos possibilidade de estudá-las de forma intensiva. No entanto, consideramos que estudar quatro casos nos trará a possibilidade de melhor compreender a relação entre os fenómenos da comunicação organizacional estratégica e da responsabilidade social no setor do ensino universitário público.

Para a seleção dos quatro casos, tivemos em conta os conselhos de Alves-Mazzotti (2006) e de Yin (2014) e começámos pela definição de um conjunto de critérios relevantes que vão ao encontro dos objetivos da nossa investigação e que nos permitiram reduzir o número de casos possíveis ao número efetivo de casos que vamos analisar. Definimos, então, como critério principal e decisivo a **localização** das universidades, por conveniência na recolha de dados. Dado que a investigação se desenvolveu maioritariamente na Universidade do Minho, em Braga, e uma vez que a deslocação às instituições é essencial para a recolha de dados, optámos por excluir as universidades situadas nas regiões do Alentejo e do Algarve e nos arquipélagos dos Açores e da Madeira, por limitações financeiras e de tempo disponível. Excluimos, ainda, a Universidade Aberta, já que o seu regime de ensino à distância é diferente e, por isso, não é o tipo de comparação que pretendemos neste estudo.

Posto isto, considerámos o critério da **diversidade**, medido pela dimensão e pela localização das universidades. Assim, procurámos privilegiar universidades com diferentes dimensões – medida através do número de alunos – e com localizações distintas, dentro das nossas limitações de espaço. O nosso objetivo foi perceber como é que se distingue o compromisso social de universidades grandes e situadas em zonas de alta densidade populacional quando comparadas com instituições mais pequenas, enraizadas em lugares nos quais a sua integração representou uma âncora de desenvolvimento. Esta diversidade de contextos é um aspeto que consideramos relevante, pois, como pretendemos melhor compreender o ensino universitário público interessa-

⁴⁴ Universidade Aberta; Universidade dos Açores; Universidade do Algarve; Universidade de Aveiro; Universidade da Beira Interior; Universidade de Coimbra; Universidade de Évora; Universidade de Lisboa; Universidade da Madeira; Universidade do Minho; Universidade Nova de Lisboa; Universidade do Porto e Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (DGES, 2019).

nos, dentro do que são as nossas limitações já referidas, conseguir olhar a multiplicidade institucional que integra o país.

Respeitando estes critérios selecionámos a **Universidade de Lisboa, a Universidade do Porto** – que têm o maior número de alunos (49 720⁴⁵ e 29 718⁴⁶, respetivamente) e que se encontram localizadas nos maiores centros urbanos do país, em regiões distintas –, **a Universidade do Minho e a Universidade da Beira Interior** – as quais apresentam um menor número de alunos (18 600⁴⁷ e 7 000⁴⁸) e dizem respeito a centros de ensino mais afastados do litoral, cujas instalações de ensino estão localizadas em Braga e Guimarães, no caso da Universidade do Minho e na Covilhã, no caso da Universidade da Beira Interior. O estudo destas duas últimas instituições parece-nos relevante no sentido de analisar que atuações sociais têm vindo a desenvolver em cidades cuja dimensão é menor, quando comparadas com Lisboa e Porto. Este aspeto é ainda mais relevante quando nos referimos à Universidade da Beira interior, pois esta encontra-se sedeada no interior de Portugal, numa zona de menor densidade demográfica e industrial e interessa-nos perceber o seu papel enquanto ator do desenvolvimento regional.

Estamos conscientes, contudo, que deixamos de lado algumas instituições cujas características são similares àquelas que escolhemos. A Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro possui características similares à Universidade da Beira Interior e a Universidade de Coimbra tem um número de alunos que a aproxima da Universidade do Porto. Todavia, o acesso à Universidade do Porto e à Universidade da Beira Interior foi-nos mais fácil e não seria ético omitir que estes aspetos também pesaram na nossa escolha. Também deixamos de lado a Universidade de Aveiro porque já tínhamos duas instituições do litoral e, embora estejamos conscientes de que a Universidade do Minho não está assim tão afastada da zona litoral, consideramos que nos traz maior diversidade geográfica e, tal como no caso da Universidade da Beira Interior, também nos ofereceu uma possibilidade de contacto mais direta.

Após a apresentação dos casos a analisar, o passo seguinte diz respeito à definição dos instrumentos e procedimentos de análise, já que, tal como aponta Yin (2014), o estudo de caso não é apenas um método mas, antes, uma estratégia de investigação completa que engloba as fases de seleção, análise, interpretação e divulgação dos resultados.

⁴⁵ (Ferreira, 2019)

⁴⁶ (U.Porto, 2019b)

⁴⁷ (UMinho, 2019d)

⁴⁸ (Fidalgo, 2019)

3. As técnicas de recolha de dados

Tal como a própria definição indica, o estudo de caso é uma metodologia de investigação que privilegia a utilização de múltiplas fontes de evidência, já que tal diversidade permite a colheita de dados sobre diferentes aspetos do fenómeno em estudo, ao mesmo tempo que valida as informações recolhidas. As conclusões tornam-se mais fortes porque são confirmadas em diferentes documentos e por diferentes participantes. Esta é, de resto, uma perspetiva partilhada por muitos autores tais como: Eisenhardt (1989), Gerring (2004, 2007), Alves-Mazzotti (2006), Hancock e Algozzine (2006), Baxter e Jack (2008), Meirinhos e Osório (2010), Maxwell (2013), Coutinho (2014), e Yin (2014). Segundo Hancock e Algozzine (2006), Mills et al. (2010) e Yin (2014), o estudo de documentos, as entrevistas e a observação constituem as fontes de recolha de dados mais utilizadas nos estudos de caso.

Seguindo este ponto de vista, o nosso estudo de caso integrou três de métodos de recolha de dados: a análise documental, a análise de *websites* e as entrevistas semiestruturadas.

3.1. A análise documental

Todas as organizações estão dependentes de uma enorme variedade de documentos, sejam eles textuais, visuais ou auditivos. Por terem sido originalmente criadas fora do âmbito da investigação, estas fontes documentais podem representar dados valiosos acerca das atividades do caso em estudo. De acordo com Mills et al. (2010):

Documentos, como um registo da atividade humana, fornecem uma valiosa fonte de dados na investigação do estudo de caso. Juntamente com as entrevistas e as observações, compõem uma das principais fontes de dados para a interpretação e análise dos estudos de caso. A análise de documentos pode abrir a janela para uma variedade de dimensões históricas, políticas, sociais, económicas e pessoais do caso, além do imediatismo das entrevistas e observações. (Mills et al., 2010, p. 318)

Tal como Bowen (2009) constata, o tipo de documentos que pode ser analisado é numeroso e muito diverso e inclui, por exemplo: anúncios, agendas, atas de reuniões, livros, brochuras, diários, revistas, programas de eventos, cartas, mapas, gráficos, jornais, comunicados de imprensa, gravações de programas de rádio ou televisão, relatórios organizacionais, fotografias, etc. Dada a multiplicidade de materiais disponíveis, o investigador precisa de ser suficientemente metódico e perspicaz para selecionar os documentos mais importantes na resposta à sua questão de partida.

Hancock e Algozzine (2006) auxiliaram neste processo ao definir uma lista de critérios a ter em conta na seleção das fontes:

Que fontes (registos, relatórios, tabelas ou gráficos) estão disponíveis para responder à minha pergunta de partida?

Que tipos de respostas (literais ou interpretativas) estarão disponíveis se os documentos forem examinados?

Como serão selecionadas as informações diante de todo o material disponível (ou seja, o universo ou a amostra)?

Como é que as informações serão recolhidas (cópia exata ou formulário de recolha de dados)?

Como é que os documentos serão apresentados como respostas à pergunta de investigação (descrição, análise ou interpretação)?

Que preocupações éticas são relevantes em relação aos documentos que serão analisados?

Como é que as preocupações éticas serão abordadas? (Hancock & Algozzine, 2006, p. 53)

Tendo em conta este modelo de Hancock e Algozzine (2006), bem como a chamada de atenção de Mills et al. (2010) e Bardin (2011), para que sejam selecionados os dados mais pertinentes para cumprir os objetivos de investigação e responder à pergunta de partida, tivemos em conta três tipos de documentos públicos: *legislação e relatórios* sobre o ensino superior em Portugal; os *Estatutos* da UBI, da ULisboa, da UMinho e da U.Porto; e os *documentos estratégicos* destas quatro universidades.

Legislação

A análise da legislação e dos relatórios teve como objetivo a compreensão e a descrição da evolução da missão do ensino superior português. Com o recurso ao estudo da Constituição da República Portuguesa, de um conjunto de leis, de decretos-lei, de portarias e de relatórios emitidos pela Comissão das Comunidades Europeias e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), construímos uma contextualização histórica do aparecimento e evolução do ensino superior em Portugal, com particular enfoque na missão e objetivos que foram sendo atribuídos a este setor, ao longo das décadas.

No total examinámos 26 documentos, focando-nos sempre na informação relativa à missão e objetivos que foram sendo atribuídos às instituições de ensino superior. A tabela 5 identifica os documentos analisados.

ANO	DOCUMENTO
1901	Decreto n.º 4 de 24 de Dezembro
1907	Decreto de 19 de Agosto
1908	Decreto de 8 de Outubro
1911	Decreto com força de lei de 22 de Março: Instituição de fundos universitários de bolsas de estudo (cria as Universidades de Lisboa e do Porto)
1911	Decreto com força de lei de 19 de Abril: Bases da nova constituição universitária
1918	Decreto com força de lei n.º 4554 de 6 de Julho: Estatuto Universitário
1926	Decreto n.º 12 426 de 2 de Outubro: Estatuto da Instrução Universitária
1930	Decreto n.º 19:081 de 2 de Dezembro: aprova o Estatuto da Universidade Técnica de Lisboa
1971	Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior
1973	Decreto-Lei n.º 402/73 de 11 de Agosto: Expansão e diversificação do ensino superior
1973	Lei n.º 5/73 de 25 de Julho: aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo
1977	Portaria n.º 634-A/77 de 4 de Outubro: estabelece as normas relativas ao acesso ao ensino superior (<i>numerus clausus</i>)
1986	Decreto-Lei n.º 76-B/86 de 30 de Abril: extingue o Instituto Universitário da Beira Interior e cria, em sua substituição, a Universidade da Beira Interior
1986	Lei n.º 46/86 de 14 de outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo
1988	Lei n.º 108/88 de 24 de Setembro: Lei da Autonomia das Universidades
1997	Lei n.º 113/97 de 16 de Setembro: Define as bases do financiamento do ensino superior
1997	Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro: Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)
1997	Decreto-Lei n.º 252/97 de 26 de Setembro: aprofunda a autonomia administrativa e financeira das universidades
1999	Declaração de Bolonha
2003	Comissão das Comunidades Europeias: O papel das universidades na Europa do conhecimento
2005	Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto: Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior
2005	Constituição da República Portuguesa (cuja versão original foi criada em 1976 e a sua última revisão é do ano de 2005)
2007	Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro: Regime jurídico das instituições de ensino superior
2007	Reviews of national Policies for Education: Tertiary Education in Portugal
2017	Education at a Glance 2017: OECD Indicators
2018	Education at a Glance 2018: OECD Indicators

Tabela 5: Lista da legislação analisada

Estatutos

Os Estatutos das universidades representam o seu documento estruturante e, por isso, talvez o mais importante. Definem a sua natureza, a sua sede, a sua missão, os seus objetivos, a sua natureza jurídica, os seus princípios de governação, a sua estrutura orgânica, os seus símbolos, as suas cerimónias académicas, etc. No fundo, são o documento que organiza e sintetiza os princípios básicos da identidade de cada instituição de ensino superior.

Considerámos que a compreensão desses elementos básicos da identidade é fundamental em qualquer estudo que se comprometa a analisar e discutir qualquer tipo de comportamento organizacional, como é o nosso caso. *Não devemos julgar o livro pela capa* é uma expressão célebre que assenta na perfeição. Não poderemos, certamente, entender as políticas e decisões das universidades em termos de compromissos sociais e de comunicação sem antes percebermos quem são, onde estão, que história contam, qual é a sua missão, o que objetivam, que visão perseguem, que valores adotam e a quem servem. A nossa análise dos Estatutos foi, então, orientada pela busca de informação que nos permitiu responder a estas questões, as quais consideramos fundamentais para melhor conhecer as quatro universidades.

As versões dos Estatutos que examinamos foram as seguintes:

- Despacho normativo n.º 45/2008 de 1 de Setembro de 2008 – Estatutos da Universidade da Beira Interior;
- Despacho Normativo n.º 1-A/2016 de 1 de março de 2016, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – Estatutos da Universidade de Lisboa;
- Despacho Normativo n.º 13/2017 de 21 de setembro de 2017, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – Estatutos da Universidade do Minho;
- Despacho normativo n.º 8/2015 de 25 de maio de 2015, Ministério da Educação e da Ciência – Estatutos da Universidade do Porto.

Importa, contudo, salientar que esta busca pelas características básicas da identidade das quatro universidades se completou com informação dos *websites* e dos documentos estratégicos.

Documentos estratégicos

Os documentos estratégicos representam um guia que define a estratégia e orienta a ação das universidades num determinado período de tempo e são, por isso, relevantes. Após a realização de uma pesquisa nos *websites da Universidade da Beira Interior, da Universidade de Lisboa, da Universidade do Minho e Universidade do Porto*, percebemos que existem dois tipos de documentos que estruturam o seu planeamento estratégico: o plano estratégico, normalmente elaborado para um período de quatro anos, e o *programa de ação* que é apresentado pelos respetivos Reitores aquando da sua candidatura.

A recolha (através do *website* de cada universidade) e leitura destes documentos realizou-se entre março e maio de 2018, os quais foram revisitados ao longo da discussão dos dados empíricos. Uma vez que estão disponíveis várias versões de planos estratégicos e de programas de ação, utilizámos um critério fundamental para selecionar os que deveríamos analisar: considerámos aqueles que se encontravam no seu período de vigência, à data da análise. A Universidade de Lisboa representou, no entanto, uma exceção, já que não possuía nenhum plano estratégico recente que pudéssemos examinar. Também tivemos que considerar o *Plano de Ação da Universidade de Lisboa de 2014-17*, porque era o mais recente que estava disponível. No entanto, dado que o Reitor que escreveu esse plano (Professor Doutor António Serra) foi reeleito para o mandato de 2017-2021, consideramos que este plano de ação ainda pode ser considerado válido.

Na verdade, não escolhemos ao acaso a data para analisar os documentos estratégicos, pois, era de nosso conhecimento que o final do ano de 2017 representaria um momento de mudança da Equipa Reitoral na Universidade da Beira Interior, na Universidade de Lisboa e na Universidade do Minho (no caso da Universidade do Porto esta mudança só ocorreu em junho de 2018) e, logo, era espectável a preparação e publicação de novos programas de ação.

Cumprindo, assim, os princípios em cima referidos, os documentos estratégicos que examinámos encontram-se na tabela 6. O estudo destes materiais permitiu-nos melhor compreender os contextos económico, político e social que caracterizam estas quatro universidades públicas, bem como as suas estratégias para o ensino, para a investigação, para a interação com a sociedade e para a valorização da comunidade académica. Tais informações foram muito úteis no momento de preparação das entrevistas semiestruturadas.

Universidade da Beira Interior	<ul style="list-style-type: none"> • Plano 2020: Plano de Desenvolvimento Estratégico para a Universidade da Beira Interior 2012.2020 • Universidade da Beira Interior: Plano de Ação 2017 – 2021
Universidade de Lisboa	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade de Lisboa: Plano de Ação para 2014 - 2017
Universidade do Minho	<ul style="list-style-type: none"> • Plano Estratégico UMinho 2020 • Mobilizar, Desenvolver, Transformar - Candidatura a Reitor da Universidade do Minho – Programa de Ação e Curriculum Vitae.
Universidade do Porto	<ul style="list-style-type: none"> • Plano Estratégico U.Porto 2020 • Programa de Ação 2018-2022 António Manuel de Sousa Pereira

Tabela 6: Documentos estratégicos analisados

Consideramos que o estudo dos documentos representou uma etapa valiosa, a qual possibilitou a reconstrução histórica da missão social do ensino superior e a clarificação dos percursos identitários e estratégicos das quatro universidades. Os dados recolhidos através deste instrumento foram particularmente relevantes para a construção da unidade de análise 1) a *missão social das universidades públicas portuguesas*.

Assim, através da análise documental desenvolvemos:

- Um estudo comparativo que procurou observar a variação da missão das universidades públicas portuguesas – desde a sua fundação, no ano de 1290, até à atualidade –, através do qual desvendamos o papel social que tem vindo a ser construído nestas organizações;
- Uma interpretação da responsabilidade social das quatro universidades, mediante a análise de algumas das suas características identitárias – a missão, a visão, os objetivos e os valores organizacionais – e dos seus objetivos estratégicos, que nos possibilitaram o reconhecimento de informação reveladora de um determinado compromisso social;
- E, ainda se revelou uma etapa muito importante para a preparação das entrevistas que realizámos aos responsáveis de comunicação e aos reitores.

A composição e discussão destes assuntos deu origem a um conjunto de conhecimentos que consideramos fundamentais para preparar as etapas de recolha de dados seguintes: a análise de *websites* e as entrevistas com os líderes das quatro universidades.

3.2. A análise de *websites*: a comunicação online da responsabilidade social

As possibilidades e transformações que o aparecimento da internet e da *World Wide Web*⁴⁹ trouxeram para a comunicação humana e organizacional têm sido alvo de interesse no seio da comunidade académica, principalmente nas duas últimas décadas. A maior parte dos investigadores têm concordado que estas tecnologias revolucionaram os fundamentos da comunicação enquanto disciplina e enquanto elemento decisivo para a sobrevivência humana e para a atividade organizacional. Manuel Castells (2007a), uma referência internacional no estudo dos efeitos das novas tecnologias de informação e comunicação, veio explicar que as atividades humanas, económicas, sociais, políticas e culturais de todo o planeta se estão a estruturar através da internet. Na segunda década do século XXI esta é uma evidência e a rede global de computadores (e atualmente de dispositivos móveis), bem como os seus constantes desenvolvimentos tecnológicos, representam uma extensão natural da vida humana e organizacional.

A internet e a *World Wide Web* trouxeram transformações determinantes para o ambiente da comunicação das organizações as quais, desde então, têm estruturado as suas estratégias e ações em torno das potencialidades desta tecnologia interativa. De acordo com Salar e Mora (2012), atualmente as páginas web constituem referências úteis para conhecer a identidade de qualquer instituição e são, por isso, fontes de informação fundamentais. No seio das universidades portuguesas, a criação de *websites*⁵⁰ institucionais representou uma das primeiras medidas relacionadas com o incremento das novas tecnologias. Com a proliferação de páginas da internet capazes de agregar informação diversa, facilmente acessíveis através de um computador ou de outro dispositivo móvel, as instituições de ensino perceberam que esta poderia representar uma boa plataforma de contacto com os seus diversos públicos. Por outro lado, universidades de países vizinhos e um pouco por toda a Europa tinham já começado a adotar esta tendência, alertando o setor nacional para as potencialidades desta ferramenta de comunicação (Silva, Ruão & Gonçalves, 2016). Como resultado desta medida, em 2019, todas as universidades e institutos politécnicos

⁴⁹ As origens da internet são apontadas para o período da Guerra Fria. O seu aparecimento ficou a dever-se a uma falha encontrada no sistema de telecomunicações dos Estados Unidos da América, que poderia comprometer o sucesso das operações militares e que incitou a necessidade de desenvolver um novo sistema de comunicação: a APARNET. Esta surgiu como uma tecnologia de distribuição da informação em rede, criada pela Advanced Research Projects Agency (ARPA), uma agência de projetos de investigação fundada pelo Departamento de Defesa norte-americano. Foi desenvolvida como um sistema de comunicação militar, capaz de resistir à incursão nuclear, cujo principal objetivo era interligar as bases militares e os departamentos do governo americano, em rede, em tempo de guerra e representou o ponto de partida, para aquilo que hoje se chama de internet.

Após um período de desenvolvimentos tecnológicos, a internet tal como é atualmente conhecida surgiu nos anos 90, pelas mãos de Tim Berners-Lee, criador da *World Wide Web*, que possibilitou a ligação em rede entre os computadores do mundo inteiro.

⁵⁰ Página ou conjunto de páginas da Internet com informação diversa, acessível através de computador ou de outro meio eletrónico; site; sítio. ("Dicionário infopédia da Língua Portuguesa," 2019).

têm, pelo menos, o seu *website* institucional que se faz acompanhar, frequentemente, de portais online específicos para cada faculdade, escola, instituto ou serviço. Na entrevista com o Reitor da Universidade da Beira Interior, Professor Doutor António Fidalgo, confirmámos que o *website* desta Universidade representa um meio essencial para estabelecer um contacto permanente, diferenciado e atualizado com todos os seus públicos: “preocupamo-nos muito em ter uma informação personalizada para os diferentes públicos e para os estudantes internacionais” (António Fidalgo, entrevista a 10/01/2019).

Certos da importância da comunicação online, focamo-nos na análise dos *websites* das quatro universidades públicas em estudo, em particular nos conteúdos relacionados com a sua atuação social. Uma vez que estas páginas tendem a agregar um conjunto muito completo de informações sobre toda a atividade das instituições, a sua observação permitiu-nos desenvolver uma primeira compreensão mais detalhada sobre as medidas de responsabilidade social da Universidade da Beira Interior, da Universidade de Lisboa, da Universidade do Minho e da Universidade do Porto, que aprofundámos com a posterior realização de entrevistas com os Reitores das quatro instituições.

Estamos conscientes, no entanto, de que a comunicação online não se restringe às páginas web e que se manifesta, de uma forma expressiva, mediante a presença noutra tipo de plataformas como é o caso das redes sociais. Todavia, uma vez que pretendíamos analisar um conjunto de informações mais completas sobre cada universidade, e suportados pelas visões de vários académicos, optámos por considerar *os websites* como o meio adequado (porque mais institucional) aos nossos propósitos de investigação. Branco e Rodrigues (2006) afirmam, por exemplo, que:

(...) A internet tornou-se um importante meio através do qual as empresas podem divulgar informações de diferentes naturezas e assim alguns estudos recentes foram feitos mediante a análise dos *websites* de empresas como um meio de divulgação da responsabilidade social.
(Branco & Rodrigues, 2006, p. 232)

Castillo e Trabadelo (2008), também suportam a nossa opção ao salientarem que os *websites* são os veículos de comunicação mais apropriados para a prestação de informação sobre todas as ações e serviços das instituições de ensino superior. Esta perspetiva é partilhada por Mora e Ibánéz (2009), que os descrevem como canais de informação e comunicação prioritários para o contacto com os públicos. Para estes académicos, a análise da responsabilidade social das universidades

através das suas páginas web permite perceber como é que entendem o seu papel no desenvolvimento social. Coupland (2004) e Sousa-Filho, Wanderley, Lucian e Kooy (2014), concordam com esta ideia ao defender que este meio representa um espaço de comunicação que vai ao encontro das necessidades informacionais dos diferentes públicos e que, por isso, tem sido utilizado como uma ferramenta de apresentação e divulgação das ações sociais e ambientais. Siano, Conte, Amabile, Vollero e Piciocchi (2016), também concordam que os *websites* organizacionais se tornaram canais de comunicação eficazes para divulgar informação sobre responsabilidade social e para melhorar o contacto com os públicos promovendo, conseqüentemente, o seu envolvimento com as ações sociais e ambientais das empresas e instituições.

Além disso, tal como Insch (2008) declara, os *websites* são uma representação icónica da organização, intencionalmente projetados para mostrar a sua identidade aos diferentes públicos e, por isso, são utilizados para apresentarem as iniciativas de responsabilidade social. Também Esrock e Leichty (1998), Cooper (2003) e Pollach (2005) concordam que as páginas web se tornaram ferramentas poderosas no fomento das identidades organizacionais e na constituição de relacionamentos com os *stakeholders*, de tal forma que, nos últimos anos, vários estudos se têm centrado na análise das formas pelas quais os *websites* são utilizados pelas entidades com o objetivo de estabelecerem relações com os públicos e de se apresentarem como cidadãs socialmente responsáveis.

A existência destes estudos enfatiza o impacto que as páginas da internet representam para a comunicação das organizações. Pollach (2005), explica este fenómeno ao definir quatro características que justificam a importância destes meios de comunicação: 1) são capazes de transmitir uma quantidade ilimitada de informações para todos os públicos potenciais, incluindo clientes, fornecedores, colaboradores, candidatos, investidores, jornalistas, estudantes e público em geral; 2) são um meio de utilização própria, o que significa que os indivíduos têm mais controlo sobre os conteúdos que consomem e são ativos na procura das informações que desejam, podendo fazê-lo de forma mais eficiente e adaptada às suas necessidades e interesses; 3) as mensagens são controladas apenas pelas organizações, sem intermediários; 4) possibilitam que as organizações conheçam melhor os seus públicos através da criação de um diálogo interativo.

A internet tem, então, um papel relevante na gestão das relações com os públicos e, por isso, é um meio útil para a transmissão das informações que mostram o compromisso social das

organizações. Tal como constata Cooper (2003), a sua fácil acessibilidade e as possibilidades de interação e envolvimento que detêm tornam-na numa boa ferramenta de comunicação, a qual facilita o contacto com uma variedade de grupos envolvidos com as empresas e instituições, ao mesmo tempo que lhes permite uma experiência personalizada, onde cada um é ativo na procura e acesso aos conteúdos adequados às suas necessidades.

Impulsionados por estes argumentos e convencidos de que a análise do conteúdo dos *websites* das quatro universidades públicas se reveste de particular interesse para a compreensão da sua responsabilidade social, enveredamos pelo seu estudo.

Um estudo a partir do conteúdo socialmente responsável

Esta análise de *websites*, e tendo em conta os objetivos da nossa investigação, privilegiou as informações que se referiam às responsabilidades e aos compromissos das universidades para com os seus públicos. A observação favoreceu, assim, as questões do conteúdo deixando de lado a sua forma. Ou seja, tivemos em conta os textos relacionados com o assunto da responsabilidade social, mas não analisámos aspetos relacionados com o design e com a arquitetura das páginas.

Este é, de acordo com Mora e Ibánéz (2009), um objetivo realista, já que concordam que a análise da responsabilidade social das universidades através da informação da sua página *web* permite perceber como é que estas entendem o seu papel no desenvolvimento social, ao mesmo tempo que se percebe como o comunicam aos seus públicos. De acordo com Luvizotto, Fusco e Scanavacca (2010), a partilha de informação é uma das componentes mais importantes dos *websites* e parece-nos que isso se justifica pela sua relevância na projeção de uma determinada identidade e pelo fortalecimento das relações com os públicos-alvo.

Nesta fase, e para melhor desenharmos um quadro de análise dos conteúdos do *website*, tivemos em conta o contributo de vários trabalhos sobre o impacto da comunicação online nas organizações, como é o caso de Kumar e Benbasat (2002), Gil-Garcia (2006), Gurãu (2008) e Wæraas (2010). Inspirámo-nos, ainda, num conjunto de estudos que se centraram na relevância dos *websites* para a comunicação de instituições de ensino, nomeadamente: Colle (2003), Castillo e Trabadelo (2008), Maciel, Kowlasky e Menezes (2009) e Luvizotto et al. (2010). Por fim, considerámos investigações que analisaram *websites* com o objetivo de compreender como é que as organizações apresentam e comunicam a sua responsabilidade social, designadamente: Esrock e Leichty (1998), Cooper (2003), Snider et al. (2003), Coupland (2004), Pollach (2005), Chaudhri

e Wang (2007), Inch (2008), Ferraz e Rafael (2012), Sousa-Filho et al. (2014), Mora e Ibáñez (2009) e Salar e Mora (2012), estes dois últimos estudos focam-se, precisamente, na análise de questões de responsabilidade social das universidades através dos seus *websites*.

Depois desta leitura, procedemos à criação do nosso modelo de análise dos conteúdos textuais dos *websites*. Para a definição do que deveríamos considerar como *textos sobre responsabilidade social* baseámo-nos nos resultados das nossas entrevistas exploratórias, que destacaram dois eixos fundamentais no comportamento social das universidades: 1) o compromisso para com os interesses e qualidade de vida dos públicos internos; e 2) a preocupação com o impacto positivo na comunidade envolvente. Tivemos também em conta os eixos definidos por Chaudhri e Wang (2007), designadamente: 1) responsabilidade para com clientes, funcionários ou outras partes envolvidas com a organização; 2) responsabilidade para com o desenvolvimento da comunidade; e 3) responsabilidade para com o meio ambiente. Por fim, inspirámo-nos, ainda, no *Livro verde sobre Responsabilidade Social e instituições de ensino superior* (Esgaio & Gomes, 2018) que discute quatro eixos do compromisso social das instituições de ensino superior: 1) campus socialmente responsável; 2) formação pessoal e profissional dos estudantes e relação com os alumni; 3) gestão socialmente responsável da produção e difusão do conhecimento; e 4) participação social na comunidade.

A articulação da análise das entrevistas exploratórias com o modelo de Chaudhri e Wang (2007) e com o *Livro verde*, permitiu-nos elaborar o nosso próprio modelo (tabela 7), composto por três eixos que reúnem os conteúdos de responsabilidade social que as universidades públicas apresentam nos respetivos *websites*: 1) *Responsabilidade no campus e para com a comunidade académica*; 2) *Responsabilidade para com a comunidade envolvente e a sociedade em geral*; e 3) *Responsabilidade para com o desenvolvimento sustentável*.

1) Responsabilidade nos campi e para com a comunidade académica	2) Responsabilidade para com a comunidade envolvente e a sociedade em geral
1.1) infraestruturas e qualidade de vida nos campi	2.1) formação ao longo da vida
1.2) serviços de apoio social, integração, inclusão e proteção dos direitos humanos	2.2) contacto com os antigos alunos (Alumni)
1.3) formação profissional e pessoal permanente e integral	2.3) transferência e valorização do conhecimento
1.4) políticas de mobilidade e internacionalização	2.4) Participação social na comunidade
1.5) sistemas de garantia de justiça, qualidade, avaliação e transparência	
3) Responsabilidade para com o desenvolvimento sustentável	

Tabela 7: Conteúdos de responsabilidade social das universidades

O eixo 1) diz respeito às atividades e ações que afetam mais os públicos internos; o 2) inclui as ações mais direcionadas para os públicos externos; por fim, o eixo 3) abrange todas as medidas que se aplicam à sustentabilidade e à garantia de um futuro sustentável e, por isso, estende-se quer ao âmbito interno quer ao âmbito externo das universidades.

Antes de procedermos à explicação dos parâmetros inseridos em cada um destes três eixos, consideramos pertinente apresentar o que entendemos como públicos internos e externos das universidades. Tal como refere Pinto (2009), a responsabilidade social das universidades existe para com todos indivíduos implicados diretamente no processo de educação (comunidade académica), mas também para com todos os grupos que são, de alguma forma, afetados com esse processo.

Assim, como consta na figura 11, o **público interno** diz respeito à comunidade académica e agrega os estudantes, os docentes, os investigadores e o pessoal técnico e administrativo. No **público externo** incluímos os grupos que são importantes para as atividades das universidades públicas, nomeadamente: os candidatos a alunos (e seus familiares); os candidatos a docentes, investigadores e funcionários; os alumni; o Estado; as autoridades locais, nacionais e internacionais; as empresas e instituições; as outras instituições de ensino superior; a região e a comunidade envolvente; os meios de comunicação social; e a sociedade em geral (nacional e internacional).

Temos que lembrar, contudo, que embora seja útil fazer uma divisão entre públicos internos e externos, atualmente é muito frequente que um indivíduo pertença, por exemplo, a uma empresa

ou a um órgão do Estado, ao mesmo tempo que é estudante da universidade. Ele é, assim, membro interno e externo, em simultâneo. Assim, embora seja importante compreender quem são os públicos internos e externos e que ações se destinam a cada um, precisamos de estar conscientes de que esta não é uma divisão estanque e definitiva e que as próprias atividades de responsabilidade social, embora mais dirigidas a determinado público, têm impactos mais amplos. Este é, a título de exemplo, o caso da transferência de conhecimento que, embora se direcione mais para a comunidade externa, tem efeitos positivos ao nível da empregabilidade de estudantes ou da diversificação de valências dos docentes e funcionários. Este é um tipo de ação difícil de associar apenas ao público externo quando os seus efeitos são, na verdade, bastante abrangentes. O mesmo sucede, por exemplo, com o voluntariado, que implica a sua gestão e participação por parte dos públicos internos.

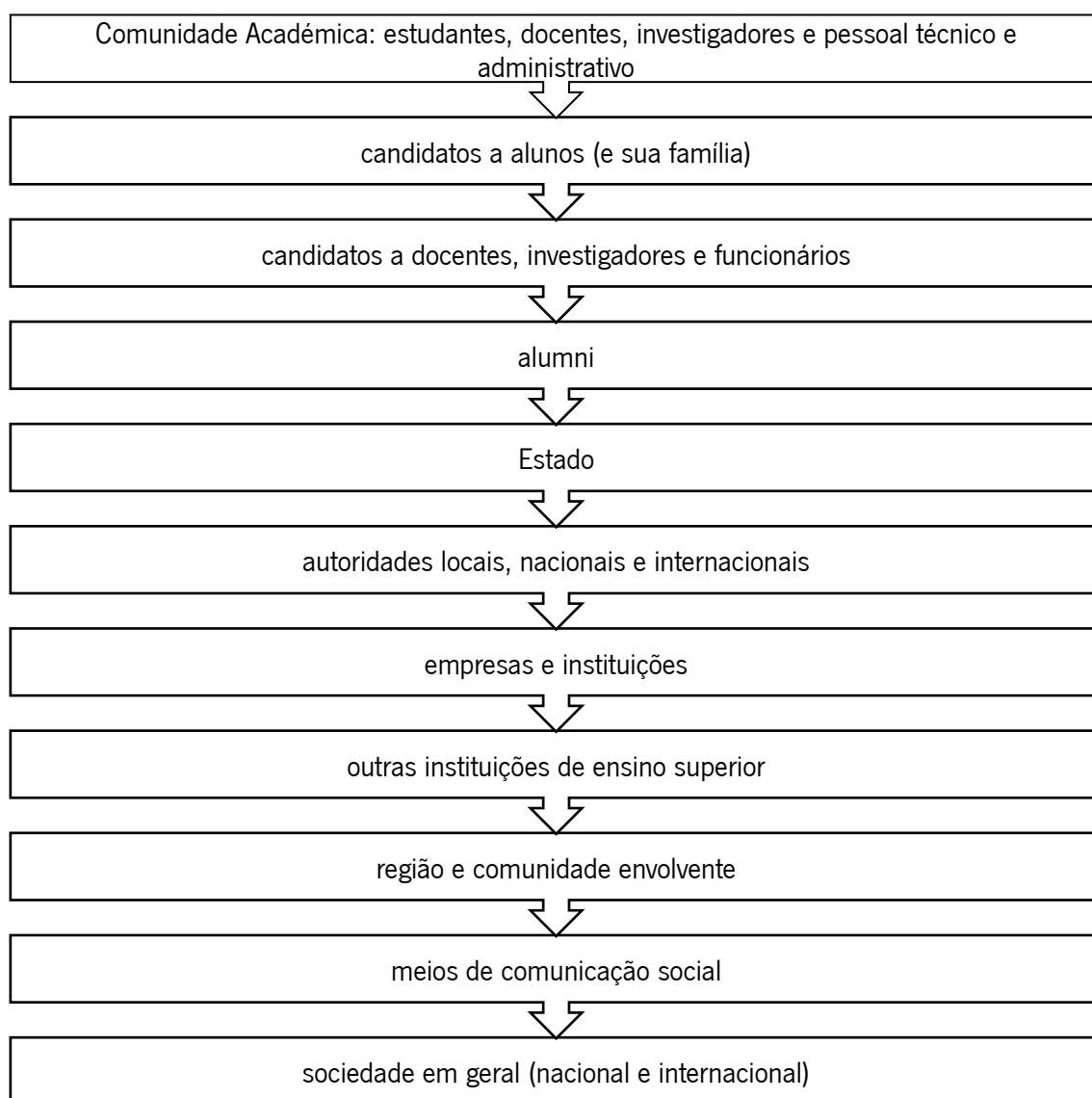


Figura 11: Públicos das universidades por ordem decrescente de importância

Para cada um dos três eixos (tabela 7) agrupámos, então, um conjunto de parâmetros que, através de uma leitura prévia dos quatro *websites*, consideramos representarem os tipos de conteúdos de responsabilidade social que as universidades apresentam. Assim, no eixo 1) *responsabilidade no campus e para com a comunidade académica*, incluímos: 1.1) as infraestruturas e a qualidade de vida nos campi; 1.2) os serviços de apoio social, de integração, de inclusão e de proteção dos direitos humanos; 1.3) a formação profissional permanente e integral; 1.4) as políticas de mobilidade e internacionalização; 1.5) e os sistemas de garantia de justiça, qualidade, avaliação e transparência, dimensão que consideramos transversal aos públicos internos e externos.

No que respeita ao eixo 2) *responsabilidade para com a comunidade envolvente e a sociedade em geral*, referimo-nos: 2.1) à formação ao longo da vida; 2.2) ao contacto com os alumni; 2.3) à transferência e valorização do conhecimento; e 2.4) à participação social na comunidade.

Por fim, no eixo 3) incluímos a *responsabilidade com o desenvolvimento sustentável*, que também consideramos ser uma dimensão comum aos públicos internos e externos, e na qual não incluímos nenhum eixo específico já que nos interessa perceber se a sustentabilidade é mencionada como uma preocupação das universidades. De acordo com Ávila et al. (2017), nas últimas décadas, tem havido um aumento notável das discussões sobre o papel do ensino e da investigação no desenvolvimento sustentável e, nesse sentido, também as universidades portuguesas têm incluído preocupações e princípios de sustentabilidade nas suas práticas internas e externas. No âmbito destes três eixos, situamos, então, aquilo que identificamos como conteúdos de responsabilidade social.

Para proceder à análise do *website* de cada universidade, criámos uma grelha de preenchimento para cada universidade, com os respetivos eixos e parâmetros do modelo de análise, tal como podemos ver na tabela 8.

Eixos e parâmetros de análise		Informação da universidade
1) Responsabilidade no campus e para com a comunidade académica	1.1) Infraestruturas e qualidade de vida nos campi	
	1.2) Serviços de apoio social, de integração, de inclusão e de proteção dos direitos humanos	
	1.3) Formação profissional permanente e integral	
	1.4) Políticas de mobilidade e internacionalização	
	1.5) Sistemas de garantia de justiça, qualidade, avaliação e transparência	
2) Responsabilidade para com a comunidade envolvente e com a sociedade em geral	2.1) Formação ao longo da vida	
	2.2) Contacto com os alumni	
	2.3) Transferência e valorização do conhecimento	
	2.4) Participação social na comunidade	
3) Responsabilidade para com o desenvolvimento sustentável		

Tabela 8: Grelha de análise dos *websites*

Este estudo dos *websites* decorreu entre janeiro e junho de 2018, com uma nova verificação em 2019 e, portanto, assentou nos conteúdos existentes nesse período de tempo. Contudo, e como a Internet é um meio cuja natureza facilita constantes desenvolvimentos, admitimos que, muito embora as páginas das quatro universidades tenham passado por uma recente fase de renovação, parte dos conteúdos e informações divulgadas possam ter sofrido alterações desde então. Aliás, é muito provável que isso tenha acontecido.

Reconhecemos ainda que, embora tenhamos estabelecido uma rotina de análise bastante exaustiva, destinada a monitorizar toda a informação divulgada sobre responsabilidade social, no meio da quantidade de informações, de links e de menus existentes a possibilidade de alguma página ou texto de acesso mais difícil nos ter escapado existe. Aliás, esta foi a nossa principal dificuldade: o tratamento e análise de uma quantidade de informação que se revelou muito extensa e diversa, a qual também dificultou a categorização dos conteúdos de acordo com os três eixos representados na tabela 8. De facto, a tarefa de definir aquilo que devia ser incluído e excluído da categoria “conteúdos de responsabilidade social”, bem como a delimitação entre as ações mais

vocacionadas para públicos internos e externos representou um grande desafio, o qual esperamos ter conseguido superar.

Apesar da complexidade de dados encontrada, estamos convencidos da utilidade do modelo criado, cuja discussão – que realizamos no capítulo 8 – se tornou mais pertinente com o complemento das entrevistas aos responsáveis de comunicação das universidades.

3.3. As entrevistas semiestruturadas com figuras de liderança e gestão

Num método como o estudo de caso, a entrevista é vista como uma das fontes de informação mais relevantes, pois é o instrumento que permite ao investigador conhecer e compreender as interpretações dos indivíduos envolvidos com a realidade em observação (Meirinhos & Osório, 2010; Coutinho, 2014; Yin, 2014). De acordo com Aberbach e Rockman (2002), este é um método particularmente útil quando existe a necessidade de conhecer o que um certo grupo de pessoas pensa e como interpreta uma série de eventos.

Assim, o investigador deve selecionar os informantes de acordo com a relevância das informações que podem fornecer para responder à questão e objetivos da investigação (Maxwell, 2013), percebendo de que forma podem ser úteis no complemento e na confirmação de dados já existentes (Aberbach & Rockman, 2002). No caso da nossa investigação, e tendo a conta a visão de Gioia e Chittipeddi (1991), que afirmam que a compreensão dos fenómenos de gestão e de estratégia pressupõe o conhecimento dos significados atribuídos pelos membros da organização, destacamos o contacto com os responsáveis de comunicação, numa primeira fase de investigação e a entrevista com os Reitores das quatro universidades numa etapa de estudo mais avançada.

A entrevista com os responsáveis de comunicação

A concretização das entrevistas com os responsáveis de comunicação teve lugar entre junho e setembro de 2016 e o seu objetivo foi estabelecer um primeiro contacto com as universidades em estudo, mais concretamente, com a sua ideia de responsabilidade social, cujos resultados utilizámos para complementar a análise de *websites*.

Tendo em conta a problemática deste trabalho, contactámos figuras que detêm posições de gestão de comunicação no interior das universidades, pois acreditamos que as suas interpretações favoreceriam a compreensão da atuação de responsabilidade social. Esta é uma visão apoiada

por Mora e Ibánéz (2009), que descrevem a responsabilidade social como um assunto que deve estar inserido no âmbito dos gabinetes de comunicação das universidades.

No que respeita à realização destas entrevistas, tendo-se encontrado dificuldade na condução de um formato presencial, optámos por utilizar a comunicação mediada por email e por telefone para colmatar este obstáculo. No entanto, em dois dos casos tivemos a possibilidade de estabelecer um contacto presencial, o qual permitiu solicitar a participação dos informantes e explicar o propósito da conversa, acordando-se a sua posterior marcação e execução por email, num dos casos, e por telefone no outro. Apenas numa das três entrevistas encontrámos obstáculos para a realização de um contacto pessoal, quer na sua apresentação e agendamento, quer na sua realização.

Nesta fase deparámo-nos, ainda, com a impossibilidade de entrevistar um dos responsáveis de comunicação e esse foi o motivo para a realização de três entrevistas em vez de quatro. Apesar das várias tentativas de contacto no período desta recolha de dados não obtivemos qualquer resposta, pelo que, avançámos com o testemunho dos três informantes.

Procurámos dialogar com os quatro responsáveis de comunicação e privilegiamos, sempre que tal se revelou praticável, a existência de algum tipo de contacto presencial. Estamos conscientes de que se trata de uma abordagem mais cordial, eficiente e produtiva quer na explicação dos propósitos da entrevista, quer na sua condução. Todavia, tendo-nos deparado com obstáculos que nos impossibilitaram a concretização das entrevistas tal como planeado e julgando-se que as informações obtidas seriam de grande interesse para a nossa investigação, optámos por prosseguir com a recolha destes três testemunhos da forma que se revelou mais oportuna e confortável para os informantes.

Privilegiámos a construção de um questionário semiestruturado (que se pode consultar no apêndice 2). Tratando-se de um primeiro momento de observação, aquilo que nos moveu foi: 1) a compreensão global do papel das universidades públicas no desenvolvimento da região e da sociedade em geral; e 2) o papel da comunicação organizacional e estratégica na criação deste compromisso social.

Achámos por bem preservar a identidade dos responsáveis de comunicação, já que a nossa atenção esteve focada nas semelhanças e diferenças que poderíamos encontrar entre as quatro universidades e, portanto, o nosso interesse foi identificar apenas as instituições. Assim, na

discussão dos resultados, e como forma de diferenciação utilizámos a expressão “responsável de comunicação”, seguida da afiliação institucional de cada indivíduo.

A entrevista com os Reitores

Tal como demos conta na revisão da literatura (capítulo 3), os líderes têm um importante papel na idealização das organizações, porque lhes cabe a gestão geral dos assuntos. Estamos, por isso, convencidos de que o alcance de uma abordagem mais realista e completa dos assuntos que aqui nos ocupam dependeu, em larga medida, da interpretação proporcionada pela conversa com os Reitores das quatro universidades.

Entrevistámos, então, os Reitores da Universidade da Beira Interior, da Universidade do Minho e da Universidade do Porto e um Vice-Reitor da Universidade de Lisboa, que representam figuras com elevado conhecimento e poder sobre os planos, as políticas, as estratégias e as ações das universidades no que respeita aos fenómenos da missão, da responsabilidade social e da comunicação.

Selecionámos o modelo de entrevista semiestruturado, já que este suscita respostas mais profundas e está direcionado para o levantamento das interpretações e descrições dos fenómenos em estudo. Neste processo, os participantes são convidados a usar a sua própria linguagem para descrever as suas experiências e falar sobre o que acreditam ser relevante para a questão. O papel do investigador é envolver os entrevistados na conversa utilizando perguntas abertas e encorajadores verbais e não verbais (Mills et al., 2010).

Construímos, então, um questionário (apêndice 3) que incluiu um conjunto de perguntas as quais, estando preparadas para possibilitar a investigação das duas unidades de análise do estudo - 1) evolução da missão social das universidades públicas portuguesas; 2) papel da comunicação organizacional e estratégica no cumprimento dessa missão - funcionaram como um guia para a conversa, que decorreu numa lógica de liberdade do entrevistado face aos temas tratados.

Todas as entrevistas foram realizadas presencialmente, tendo-nos deslocado aos locais previamente definidos pelos participantes. Esta é, de resto, uma premissa defendida por Guerra (2006), que refere a importância de se realizar a entrevista num espaço cómodo e de fácil acesso ao informador. Assim, deslocamo-nos à Universidade da Beira Interior, à Universidade de Lisboa, à Universidade do Minho e à Universidade do Porto para conhecer as visões dos seus Reitores.

As entrevistas foram programadas para ter uma duração entre 30 a 60 minutos e foram gravadas mediante autorização prévia. Mais uma vez, realizámos a sua transcrição nas 24 horas que sucederam a sua realização para garantir a recordação de todos os pormenores. Seguindo, novamente, a sequência proposta por Guerra (2006), começámos por transcrever as entrevistas de forma integral e fiel ao que foi dito e, em seguida, tratámos de pequenas correções que, nosso caso se cingiram à pontuação e à exclusão de interjeições ou expressões de hesitação.

Da realização destas entrevistas destacamos a complexidade de contacto que tornou difícil o acesso aos líderes organizacionais. O nosso primeiro propósito era entrevistar os quatro Reitores, já que representam as figuras de liderança máxima das universidades. Tínhamos, no entanto, noção de que tal poderia ser difícil e, portanto, no nosso plano inicial também contemplámos a participação de outros membros da equipa reitoral como os Vice-Reitores e Pró-Reitores, que não deixam de representar figuras com elevado conhecimento e poder de decisão sobre estas instituições. Muito embora alguns dos contactos tenham ficado marcados pelo seu grau de dificuldade, conseguimos cumprir o nosso propósito e falamos com o Professor Doutor António Fidalgo, Reitor da Universidade da Beira Interior, com o Professor Doutor Luís Ferreira, Vice-Reitor da Universidade de Lisboa, com o Professor Doutor Rui Vieira de Castro, Reitor da Universidade do Minho e com o Professor Doutor Sebastião Feyo de Azevedo, Reitor da Universidade do Porto até junho de 2018⁵¹.

Seguindo esta metodologia de carácter interpretativo, procurámos analisar todos os dados recolhidos com vista à reconstrução de uma história que pôs em evidência duas dimensões: a importância da *missão social* das universidades públicas na sociedade contemporânea portuguesa; e o papel cada vez mais importante da comunicação organizacional e estratégica, enquanto atividade profissional e de gestão, no cumprimento desta missão. Para tal, o texto que se segue integra a apresentação e interpretação das provas empíricas, organizada num conjunto de temas.

⁵¹ Tentámos, contudo, estabelecer contacto com o Reitor atual, Professor Doutor António de Sousa Pereira, o qual não foi possível. No entanto, consideramos que, dado carácter muito atual do mandato do Professor Doutor Sebastião Feyo de Azevedo, a sua participação foi muito importante e adequada para descrever a missão social da U.Porto.

Capítulo 6

O tempo e o espaço da universidade portuguesa:

do século XIII à atualidade

“As sociedades contemporâneas vivem tempos de mudanças aceleradas e complexas, as quais se manifestam em múltiplos desafios – económicos, tecnológicos, ambientais, demográficos ou culturais. Qualquer destes desafios coloca em evidência a importância do conhecimento para compreender a sua complexidade e identificar formas inovadoras e sustentáveis de os superar. Múltiplos atores têm reconhecido a relevância do ensino superior neste contexto de mudança, seja pelo seu contributo na qualificação das sociedades, seja pelo seu papel na produção e disseminação de conhecimento para compreender e enfrentar aqueles desafios. Se o Futuro requer uma aposta no conhecimento, não há conhecimento sem um sistema de ensino superior forte e dinâmico.”

(Convenção Nacional do Ensino Superior 2030, 2019)⁵²

1. A História do Ensino Superior em Portugal

Contaremos, nas próximas páginas, a história do nascimento e evolução do ensino superior em Portugal, enfatizando os motivos que levaram à criação destas instituições, bem como ao desenvolvimento da sua razão de existir, desde a Idade Média. A análise histórica da missão cumpre os objetivos do nosso estudo, pois permite-nos perceber onde tiveram origem as primeiras manifestações de uma consciência social, que acreditamos estar estreitamente ligada à existência das universidades.

1.1. Os primeiros passos na Idade Média

A história do ensino superior em Portugal é tão antiga que nos obriga a procurar as suas origens na Idade Média, mais precisamente no século XII, aquando da fundação das primeiras universidades na Europa Ocidental (Carvalho, 1986). Desde então, como veremos, as

⁵² (“Convenção Nacional do Ensino Superior 2030” 2019c)

transformações pelas quais estas instituições passaram, até se transformarem na organização atual, estão profundamente dependentes da sua ligação aos poderes político, religioso e económico, que sempre se sentiram legitimados para controlar a produção e reprodução do conhecimento (Serrão, 1986).

De acordo com Guilherme Braga Cruz⁵³, as verdadeiras origens do espírito “Universidade” remontam às escolas de ensino superior da Idade Antiga e aos centros de estudo em Teologia, em Direito e em Medicina que preparavam os cidadãos para o exercício das respetivas profissões e que surgiram, sob a égide da Igreja, durante a Alta Idade Média. Os alicerces das primeiras instituições, a que se deu o nome de Universidade começaram, então, a estruturar-se através de um conjunto de escolas nas quais se juntavam os mestres e os seus discípulos. E, ainda assim, “(...) nem a Idade Antiga nem a Alta Idade Média conheceram a Universidade tal como os homens do século XII vieram a concebê-la” (Cruz, 2008, p. 5).

De acordo com Ruão (2008), estas instituições de ensino nasceram na Idade Média, em ambientes de mosteiro, com o objetivo de criar e legitimar a procura pública de conhecimento. Segundo Cruz (2008), há um conjunto de fatores que estão por trás deste movimento universitário que dominou a Europa dos séculos XII e XIII e que dizem respeito: ao progresso geral do saber; ao rápido incremento de certas disciplinas, como a teologia científica, o direito romano e o direito canónico; ao movimento europeu de formação dos grandes centros urbanos; e ao sentimento de solidariedade profissional que inspirou a formação das grandes corporações de artes e ofícios.

Foi então, nesta conjuntura que surgiram as primeiras universidades europeias. De acordo com Carvalho (1986), a primeira universidade conhecida foi a de Bolonha, célebre pelo seu ensino do Direito. Seguiu-se a de Paris, reconhecida nas áreas da Teologia e Filosofia e que viu os seus estatutos aprovados por bula papal entre 1208 e 1209. A terceira foi a de Montpellier, notável na formação de Medicina, que encontra a sua origem no ano de 1240.

Estas e outras universidades que foram surgindo na Europa ao longo do século XIII receberam alguns estudantes portugueses (Carvalho, 1986). Na verdade, e tal como observa Nóvoa (2013), existe uma ligação entre a criação do Estudo Geral em Lisboa e as iniciativas que, ao longo dos séculos XII e XIII, foram conduzindo à criação das universidades europeias, pois, a partir desta época, tornou-se claro que nenhum reino o poderia ser verdadeiramente sem um Estudo Geral. Esta necessidade e urgência pela criação de um Estudo Geral leva-nos a colocar as seguintes

⁵³ Numa lição proferida no I Congresso Nacional da Juventude Universitária Católica, em Abril de 1953.

questões: porque é que era tão importante a existência desta instituição? Qual era, afinal, a missão da Universidade medieval?

O conhecimento da existência, em outros reinos, de uma instituição capaz de desenvolver a sociedade e de preparar os indivíduos para o exercício de certas profissões motivou o aparecimento do Estudo Geral Dionísio em Portugal. À época, de acordo com Cruz (2008), a missão da Universidade Medieval era a preparação dos escolares, dotando-os dos conhecimentos necessários para o exercício das altas profissões, função que tinha sido herdada das escolas da Igreja, desde o início da Idade Média. Para Carvalho (1986), toda a organização de ensino se fundamenta numa conceção filosófica do destino do Homem, o que significa que toda a informação transmitida ao aluno no ato de ensinar visa prepará-lo para a sociedade que se deseja instaurar. Constatamos, então, que a missão das universidades, desde a sua origem, esteve ligada à difusão do conhecimento necessário para promover o progresso das sociedades. Cruz (2008), valida esta visão ao afirmar que:

Na Alta Idade Média, o estudo das letras e das artes passa a ter um objetivo bem determinado: servir a Igreja, através de uma melhor preparação para o exercício das profissões eclesiásticas. Surge assim, pela primeira vez, um determinado sentido social, na atividade da gente de estudo, na medida em que servir a igreja representa já, de certo modo, servir a Sociedade. Mas só no século XII é que esse sentido social há-de amadurecer plenamente, quando os espíritos cultos se compenetraram de que a sua atividade, até para melhor serviço da Igreja, deve ser orientada num plano mais vasto, colocando-se ao serviço integral da comunidade cristã, ou seja, servindo essa comunidade em todos os sectores que possam interessar à plena realização do *homo christianus*, no domínio individual, no domínio social, e no domínio sobrenatural. (Cruz, 2008, p. 56)

Assim, a consciência do papel social e a ligação à comunidade que atualmente é parte fundamental da missão das universidades parece estar estreitamente ligada à sua fundação. Esta é uma perspetiva partilhada por Cruz (2008), que defende que a Universidade não foi mais do que uma expressão desta nova consciência social que se apoderou das grandes escolas no século XII. Alguns exemplos desta conduta incluem a frequência gratuita do ensino (Serrão, 1986), mas, também, a criação dos chamados Colégios Universitários que não eram mais do que instituições destinadas a albergar estudantes pobres, dando-lhes a possibilidade de prosseguir a formação superior. O *Colégio dos Dezoito*, criado em 1180, pelo Cabido de *Notre-Dame* em Paris, foi a primeira instituição deste género à qual se seguiram outras como as que deram origem às

Universidades de Oxford e Cambridge (Cruz, 2008). Tal constatação faz-nos crer que a existência de um compromisso social é tão antiga como a própria Universidade e que tem influenciando a sua missão ao longo das épocas. De facto, é também no século XII que encontramos a primeira referência às bolsas de estudo que, nesta época, eram facilitadas aos indivíduos que necessitavam de percorrer quilómetros para conseguir o acesso à formação:

(...) O ensino superior estava concentrado em meia dúzia de lugares, ao longo da Europa, inacessíveis, muitas vezes, àqueles que desejavam procurá-los (...) Acorreram a remediar estes inconvenientes os esforços conjugados da Universidade, da Igreja, dos monarcas, e até dos generosos Mecenas, que viram aí uma excelente oportunidade de exercitar a caridade cristã. Os Monarcas deram o seu contributo para a solução do problema, não só com a concessão de bolsas de estudo aos escolares do seu país, que buscavam as universidades estrangeiras, como, sobretudo, através da fundação de numerosas universidades nos seus reinos. (Cruz, 2008, p. 64)

Constatamos, ainda, que a criação de universidades nos seus reinos foi outra forma que os Monarcas encontraram para dar resposta ao desejo daqueles que procuravam formação superior. E assim voltamos à criação do Estudo Geral de Lisboa. Alguns portugueses que já tinham frequentado outras universidades europeias foram uma importante fonte de influência neste processo. Como afirmou Carvalho (1986), estes estudantes tinham conhecimento do papel que as universidades desempenhavam na sociedade e, naturalmente, ansiavam pela sua existência nacional, de tal modo que “o relato do que tinham visto, a presunção de terem regressado com um saber mais amplo, iriam naturalmente fazendo crescer, no ânimo dos que ficavam, o entusiasmo pela criação de uma Universidade entre nós” (Carvalho, 1986, p. 45).

A par das promessas de progresso cultural, económico e social, as universidades eram vistas como a única maneira de responder às necessidades profissionais da época medieval. Como lembra Carvalho (1986), no caso de Portugal, destacavam-se duas profissões de nível social superior: o exercício do Direito e da Medicina, muito requisitadas juntos dos reis. No entanto, a sua formação não era possível no território nacional, impondo-se a urgência de uma instituição capaz de formar Médicos e Juristas, tal como as que já existiam noutros países europeus.

A influência de outros reinos que já detinham as suas universidades, a necessidade de formar indivíduos para o exercício de certas profissões e a crença na capacidade do ensino superior para fomentar o desenvolvimento da sociedade parecem, assim, representar o quadro sintomático que deu origem à criação do Estudo Geral de Lisboa. De acordo com Nóvoa (2013), no ano de 1288

surge o primeiro testemunho fiável da existência do Estudo Geral, dado que é confirmado pelo diploma régio de 1 de março de 1290 assinado por D. Dinis, no qual se certifica o seu funcionamento em data anterior. Existe ainda uma carta, datada de 12 de novembro de 1288, na qual um grupo de prelados portugueses se dirige ao papa informando-o que resolveram criar um Estudo Geral, para o qual pedem a sua bênção (Carvalho, 1986). Esta carta, cujo documento original se encontra desaparecido⁵⁴, encerra em si afirmações que justificam a necessidade da criação do estudo geral:

Como a Real Alteza importa ser não só ornada com as armas se não também ornada com as leis, para que a República possa ser bem governada no tempo de guerra e paz, porque o mundo se alumia pela ciência (...) considerámos ser mui conveniente aos Reinos sobreditos (Reinos de Portugal e do Algarve) e a seus moradores, ter um estudo geral de ciências, por vermos que à falta dele, muitos desejosos de estudar e entrar no estado clerical, atalhados com a falta de despesas e descómodos dos caminhos largos e ainda dos perigos da vida, não ousam e temem ir estudar a outras partes remotas (...) Por estas causas, pois, e muitas outras, úteis e necessárias, que seria dilatado relatar por miúdo, praticamos tudo e muito mais, ao Excelentíssimo Dom Dinis, nosso Rei e senhor, rogando-lhe encarecidamente se dignasse de fazer a ordenar um geral estudo da sai nobilíssima Cidade de Lisboa (...).(Carvalho, 1986, p. 47)

A 9 de agosto de 1290 chegou a resposta do Papa, à data Nicolau IV, mas, a 1 de março do mesmo ano, já D. Dinis tinha assinado o diploma régio da fundação do Estudo Geral em Lisboa (Carvalho, 1986; Torgal, 2000; Cruz, 2008; Nóvoa, 2013; ULisboa, 2018d), o qual já se mantinha em funcionamento desde o ano de 1288. Estava assim criada aquela que seria a primeira Universidade portuguesa: a Universidade de Lisboa, cujo funcionamento se iniciou com as Faculdades de Artes, de Direito e de Medicina (Carvalho, 1986), que eram as mais necessárias ao contexto social e económico do século XIII. Nesta época, o Estudo Geral era quase exclusivamente frequentado pela classe eclesiástica, à qual pertencia a maioria dos seus professores e alunos (Carvalho, 1986; Cruz, 2008).

É no ano de 1308 que se dá aquele que seria o início de uma quezília entre as cidades de Lisboa e de Coimbra. Menos de 20 anos volvidos após a fundação do Estudo Geral de Lisboa, pedia D. Dinis ao Papa que autorizasse a sua transferência para Coimbra. Justificava o Rei que, devido às

⁵⁴ De acordo com (Carvalho, 1986) não se conhece o original deste documento que existiu na Torre do Tombo e daí desapareceu. O que se conhece são cópias, umas das quais inserida num Cartulário do século XV, chamado Livro Verde, que foi editado em Coimbra, em 1940, numa edição organizada por Rocha Madahil.

frequentes desordens entre os estudantes e a população cidadina, originadas pelo aumento dos jovens na cidade e pelos privilégios jurídicos de cariz académico, a cidade de Lisboa deixara de ser o lugar adequado para sedear um estabelecimento universitário (Carvalho, 1986). Posto isto, o Papa autorizou a transferência. No entanto, a hostilidade para com os estudantes também se mudou para a cidade de Coimbra.

Assim, e fruto deste mal estar, no ano de 1338, D. Afonso IV que sucedeu a D. Dinis, ordenou a recolocação do Estudo Geral em Lisboa, o qual voltou a reestabelecer em Coimbra no ano de 1354, tendo-se aí mantido até 1377, quando D. Fernando volta a enviar o Estudo Geral para a cidade de Lisboa, local onde permaneceu até ao ano de 1537 (Carvalho, 1986). Descontentamento e agitação das populações, falta de condições para os estudantes e falta de professores justificaram, em parte, esta instabilidade. Nóvoa (2013) faz uma síntese destes acontecimentos ao referir que durante três séculos a Universidade esteve em Lisboa, depois foi apenas por dois breves períodos para Coimbra (de 1308 a 1338 e de 1354 a 1377), pelo que, Lisboa seria a primeira e única cidade universitária, em Portugal, até 1537. Neste ano, D. João III volta a transferir a instituição para Coimbra, onde ficou definitivamente instalada.

De acordo com Carvalho (1986), se por um lado os motivos e a data em que se deu essa transferência não são claramente conhecidos, por outro, a Universidade de Lisboa nunca foi oficialmente extinta nem existe nenhum documento que comprove a sua transferência para Coimbra. Desta forma, facilmente persiste a dúvida sobre se a Universidade de Coimbra seria a mesma que tinha funcionado em Lisboa ou uma nova instituição, fundada em 1537 (Carvalho, 1986). Porém, o que não deixa dúvidas é que Lisboa foi a primeira cidade portuguesa a estabelecer uma instituição de ensino superior.

Estes foram, na verdade, três séculos de grande instabilidade na evolução do ensino superior em Portugal e que deram origem a um antagonismo que marcou as relações entre as universidades de Lisboa e de Coimbra. Todavia, mais importante do que isso, é que esta época assinalou o nascimento e o desenvolvimento daquelas que foram as primeiras cidades universitárias em Portugal: Lisboa e Coimbra.

(...) Não restam dúvidas de que a herança histórica da «universidade medieval» pertence tanto à Universidade de Lisboa como à Universidade de Coimbra. Uma e outra podem reclamar a sua origem nesse ano de 1288, ainda que só Coimbra se tenha mantido ininterruptamente em funcionamento desde o século XVI até ao presente. (Nóvoa, 2013, p. 17)

Teologia, Direito Canônico, Leis e Medicina foram os primeiros cursos a funcionar aquando da instalação definitiva do Estudo Geral em Coimbra. Ao mesmo tempo que a Universidade se ia enraizando nesta cidade, crescia a vontade de a replicar em outros territórios nacionais (Carvalho, 1986), motivada pela crença no desenvolvimento cultural e pelas ideias de progresso que muitos traziam dos seus estudos em instituições espalhadas pela Europa. As tentativas mais poderosas incluem: a instalação de um Colégio em Guimarães que estava autorizado a conferir graus superiores em teologia e em Artes, fundado por Diogo de Murça; o desejo do Arcebispo D. Diogo de Sousa em criar uma universidade na cidade de Braga, que apenas se converteu na fundação do Colégio de S. Paulo; e a criação de escola superior em Évora, a partir do Colégio do Espírito Santo. Entretanto, como explica Carvalho (1986) “Guimarães (Colégio da Costa), Braga e Évora, são os casos mais relevantes das tentativas de atualização pedagógica no país, à margem da reforma de Coimbra. Entretanto, todos os esforços realizados ficaram sempre aquém do que seria para desejar” (p. 239). Ainda assim, a Universidade de Évora reclama as suas origens no ano de 1559:

Ainda que a ideia original de criação da segunda universidade do Reino, tenha pertencido a D. João III, coube ao Cardeal D. Henrique a sua concretização. Interessado nas questões de ensino, começou por fundar o Colégio do Espírito Santo, confiando-o à então recentemente fundada Companhia de Jesus. Ainda as obras do edifício decorriam e já o Cardeal solicitava de Roma a transformação do Colégio em Universidade plena. Com a anuência do Papa Paulo IV, expressa na *bula Cum a nobis* de Abril de 1559, foi criada a nova Universidade, com direito a lecionar todas as matérias, exceto a Medicina, o Direito Civil e a parte contenciosa do Direito Canónico. (UÉ, 2019)

Todavia, ao contrário da Universidade que se instalou em Coimbra, Évora não se revelou capaz de concretizar os esforços necessários à modernização e abertura científica que caracterizava as universidades setecentistas e, em consequência de um conjuntura cultural e política desfavorável, acabou por ser extinta no ano de 1759 (UÉ, 2019). A sua refundação deu-se séculos mais tarde, aquando da reforma de Veiga Simão em 1973.

Até ao século XIX, a instituição universitária esteve, então, bastante ligada à tutela da Igreja. No entanto, com a reforma do Iluminismo as universidades tornaram-se uma responsabilidade dos Estados, que assumiram o controlo da formação dos cidadãos:

A ideia de que o ensino universitário é um ensino do Estado, ao serviço de Estado, é uma herança que a Revolução recebe do iluminismo e que transmite intacta à Era Napoleónica,

que vai dar-lhe realização plena com o monstruoso organismo da chamada Universidade imperial, cujo modelo vários Estados europeus se apressaram a copiar. (Cruz, 2008, p. 31)

De acordo com Serrão (1986), Cruz (2008) e Ruão (2008), a introdução do Estado na vida das universidades europeias e a centralização do papel da educação ficou a dever-se à Revolução Francesa, particularmente à reforma de Napoleão Bonaparte, o qual instituiu o conceito de “Ensino Superior”, que exprimia o direito de todos os cidadãos à busca de conhecimento e formação. Esta ideia de educação como um serviço público a ser prestado pelo Estado, e que a história classificou de modelo napoleónico (ou francês)⁵⁵, acabou, então, por se instituir como um modelo de Universidade em muitos países europeus (Ruão, 2008).

Foi o caso do ensino superior português, cujo desenvolvimento ficou marcado pela defesa dos valores do ensino e da formação aberta a todos e pelo poder da ciência e da tecnologia que caracterizava o modelo francês (Carvalho, 1986; Serrão, 1986; Caraça et al., 1996; Ruão, 2008). Como discutiremos em seguida, estes ideais democráticos estiveram por detrás da proliferação universitária que se registou na Europa a partir de 1900 e que também se estendeu a Portugal a partir de 1910, aquando da implantação da Primeira República. Nesta época, como veremos, a expansão do ensino superior português ficou marcada pelos valores inovadores que caracterizaram a reforma napoleónica, dos quais destacamos a tentativa de democratização do ensino universitário.

1.2. A reforma da Primeira República

À medida que fomos lendo sobre a história do ensino superior em Portugal entendemos que, principalmente a partir do século XX, a análise da sua regulamentação é fundamental para compreender a evolução da sua missão. Assim, tal como já explicado na nossa metodologia, socorremo-nos da análise de Leis, Decretos-lei e Estatutos que nos permitiram perceber os motivos pelos quais as instituições foram criadas, bem como, as evoluções que se foram registando no seu papel na sociedade.

⁵⁵ Além do modelo Francês existem mais dois: o Inglês e o Alemão (Carvalho, 1986; Serrão, 1986; Caraça, Conceição & Heitor, 1996; Ruão, 2008). O inglês, tem na sua origem as ideias do Cardeal Newman (1801-1890) sobre a educação liberal e a formação integral do indivíduo. Mais do que a transmissão do conhecimento, interessa a formação do carácter e da personalidade dos estudantes, numa perspetiva de educação liberal. As universidades de Oxford e Cambridge são exemplo deste modelo. O modelo Alemão, influenciado pelos princípios de *Humboldt*, aquando da criação da Universidade de Berlim, reforça o papel da investigação, colocando a função de criação e progresso do conhecimento no cerne da missão da Universidade, orientada por um forte espírito de liberdade individual.

Data 5 de outubro do ano de 1910 quando se deu a revolução que instaurou a Primeira República em Portugal. Nesta época, a Universidade de Coimbra ainda mantinha o seu estatuto de única universidade Portuguesa (Torgal, 2000). Não obstante, de acordo com Matos (2013), tal não impediu que, ao longo dos séculos XVIII e XIX, as cidades de Lisboa e do Porto protagonizassem o desenvolvimento de importantes escolas superiores, disputando a hegemonia de Coimbra em número de alunos e em campos de conhecimento como a Medicina, o Ensino Técnico e a Filosofia.

No caso de Lisboa, formaram-se escolas em torno da Medicina, das Ciências e das Letras, que constituíram um núcleo universitário nesta cidade (Nóvoa, 2013). O reaparecimento dos estudos superiores na capital portuguesa iniciou-se com a criação da Aula de Comércio, em 1750, e da Aula de Desenho de Figura e de Arquitetura Civil, em 1759 e 1781, respetivamente (ULisboa, 2018d). Com a implantação do regime liberal em 1834 a expansão de escolas superiores foi bastante significativa (Carvalho, 1986; Matos, 2013; Matos & Ó, 2013). Assim, em 1825 foi criada a Real Escola de Cirurgia de Lisboa (que se transformou, em 1836, na Escola Médico-Cirúrgica), à qual se seguiu a Escola de Veterinária, em 1830. Em 1836 nasce a Academia de Belas-Artes e a Escola de Farmácia, integrada na Escola Médico-Cirúrgica, e cria-se o Conservatório de Artes e Ofícios de Lisboa. No ano de 1837 é fundada a Escola Politécnica de Lisboa que, em 1844, integrou o Conservatório de Artes e Ofícios. Em 1852 cria-se o Instituto Industrial e Instituto Agrícola, ao qual se agregou a Escola de Medicina Veterinária em 1855. O Curso Superior de Letras aparece no ano de 1859. Em 1864 o Instituto Agrícola de Lisboa passa a denominar-se Instituto Geral de Agricultura. Pouco depois, em 1869, integra-se a Escola de Comércio no Instituto Industrial de Lisboa, que passou a ter a designação de Instituto Industrial e Comercial de Lisboa. No ano de 1881 a Academia de Belas-Artes dá lugar à Escola de Belas-Artes de Lisboa e, em 1886, o Instituto Geral de Agricultura sofre uma nova reconfiguração para se denominar Instituto de Agronomia e Veterinária. Em 1906 é fundada a Escola Colonial e, em 1910, é criada a Escola de Medicina Veterinária e o Instituto Superior de Agronomia, a partir do Instituto de Agronomia e Veterinária (ULisboa, 2018d).

Tal como afirma Matos (2013, p. 77) “(...) após a revolução liberal, e ao longo do século XIX, entre as elites da Monarquia Constitucional já circulava, de um modo recorrente, a ideia de uma nova Universidade em Lisboa”. No entanto, as várias tentativas de restauração da Universidade de Lisboa, que se registaram ao longo do século XIX nunca se concretizaram, em grande parte devido à oposição de Coimbra. Esta, recorrendo ao poder político que detinha, sempre se recusou

a perder o estatuto exclusivo de escola superior dificultando, ao longo de todo o século XIX, a criação de universidades fora desta cidade (Carvalho, 1986). Tal postura fez com que, até 1911, as várias Escolas Superiores de Lisboa e do Porto se mantivessem à parte de uma universidade que as pudesse reger.

No Porto a situação foi idêntica à de Lisboa e ao longo dos séculos XVIII e XIX foram aparecendo algumas escolas superiores. À semelhança do que aconteceu na capital, as criações da Aula de Náutica, em 1772, e da Aula de Desenho, em 1779, representaram as primeiras manifestações de ensino superior na cidade do Porto. Posteriormente, no ano de 1803 surge a Academia Real da Marinha e Comércio. Em 1825 é fundada a Real Escola de Cirurgia, que em 1836 é transformada na Escola Médico-Cirúrgica do Porto. Ainda em 1836, surge a Academia Portuense de Belas Artes que, em 1881, se torna na Escola Portuense de Belas Artes. Por fim, em 1837, é fundada a Academia Politécnica (U.Porto, 2018n).

Apesar dos vários esforços levados a cabo pelas cidades de Lisboa e do Porto para suplantar as necessidades de formação que o seu desenvolvimento e progresso exigiam, até ao ano de 1911, a Universidade Coimbra manteve-se como a única instituição universitária em Portugal. Tal aspeto é comprovado no decreto n.º 4 de 24 de Dezembro - *Ensino universitário e graus académicos*, no qual se faz alusão exclusiva à Universidade de Coimbra e aos graus que concede. No entanto, aquilo que mais nos suscitou interesse neste decreto foi a referência à missão do ensino universitário. De acordo com o artigo 1.º, nesta época, cabia ao ensino universitário conservar, ampliar e transmitir os conhecimentos científicos em todo o seu desenvolvimento⁶⁶. Assim, o ensino representava a primeira e única missão das instituições de ensino superior, através do qual o conhecimento era disseminado entre os cidadãos.

É também a análise da legislação existente que nos permite determinar, com certeza, as escolas de ensino superior que ainda se mantinham em funcionamento poucos anos antes da Implantação da República, já que, como constatámos nos parágrafos anteriores, os séculos XVIII e XIX protagonizaram um período de fundação, renomeação e fusão de várias escolas superiores. Assim, a leitura do artigo 37.º do decreto de 19 de Agosto de 1907 – *Autonomia de diversos institutos de instrução superior* –, permite encontrar referência às seguintes instituições: “a Universidade de Coimbra, a Escola Politécnica de Lisboa, a Academia Politécnica do Porto, as Escolas Médico-

⁶⁶ ("Decreto n.º 4 de 24 de Dezembro – ensino universitário e graus académicos" 1901)

Cirúrgicas de Lisboa e Porto e o curso superior de Letras têm capacidade civil sob a inspeção do Governo: (...)”⁵⁷.

A Implantação da República em Portugal dá-se, então, a 5 de outubro de 1910 e traz na sua bagagem revolucionária o projeto de modificar a mentalidade portuguesa propondo-se, para tal, a investir na instrução e na educação com destaque para o ensino superior (Carvalho, 1986). De facto, tal como nos diz Matos (2013), em 1910 Portugal era, entre os países europeus, aquele que tinha a taxa de escolarização mais baixa no ensino superior e, portanto, facilmente se compreende a urgência da República no desenvolvimento do setor.

Assim, a primeira manifestação destas medidas pelas mãos do Governo Provisório da Primeira República⁵⁸ não tardou a chegar, através da publicação do Decreto com força de Lei de 22 de março de 1911 o qual, no seu artigo 1.º determinava que “no território da República, além da Universidade de Coimbra já existente, são criadas mais duas universidades – uma com sede em Lisboa e outra no Porto”⁵⁹. Um mês mais tarde era publicado o decreto com força de lei de 19 de Abril de 1911 que estabelecia as bases da nova constituição universitária. Nele se declara que “as universidades são estabelecimentos públicos de carácter nacional, colocados sob a dependência e inspeção do Ministério do Interior (...)” cuja missão é:

- a) Fazer progredir a ciência, pelo trabalho dos seus mestres, e iniciar uma Escola de estudantes – nos métodos de descoberta e invenção científica;
- b) Ministrando o ensino geral das ciências e das suas aplicações, dando a preparação indispensável às carreiras que exigem uma habilitação científica e técnica;
- c) Promover o estudo metódico dos problemas nacionais e difundir a alta cultura na massa da Nação pelos métodos de extensão universitária.⁶⁰

Quando comparada com a missão publicada no decreto n.º 4 de 24 de dezembro de 1901, esta é, sem dúvida mais ambiciosa, descrevendo um conceito moderno de Universidade. A esta instituição era, agora, atribuído um papel de protagonismo no desenvolvimento que a sociedade portuguesa precisava de concretizar à entrada do século XX. Assim, era sua função fazer progredir a ciência investindo-se, para tal, na investigação pois, como afirma Matos (2013), “ensinar não podia pois limitar-se a transmitir conhecimentos, uma ciência já feita, de resultados. Era

⁵⁷ ("Decreto de 19 de Agosto – autonomia de diversos institutos de instrução superior" 1907)

⁵⁸ O Governo Provisório da Primeira República, que foi instituído a 5 de outubro de 1910, foi presidido por Teófilo Braga e até 4 de setembro de 1911, depois de ter sido aprovada a Nova Constituição a 21 de agosto de 1911.

⁵⁹ ("Decreto com força de lei de 22 de Março – instituição de fundos universitários de bolsas de estudo" 1911)

⁶⁰ ("Decreto com força de lei de 19 de Abril – bases da nova constituição universitária" 1911)

indispensável criar cultura, desbravar caminhos novos que só a investigação podia percorrer” (p. 97). Em segundo lugar, era preciso preparar os estudantes para o exercício das profissões necessárias ao desenvolvimento do país. Nesta época também se tornou essencial promover o estudo dos problemas nacionais numa perspetiva capaz de lhe dar a solução adequada. E, por fim, era preciso tornar a cultura acessível a todos por meio da extensão universitária. Está é a primeira vez que vemos a *investigação* e a *extensão* associadas à missão do ensino superior português. Consideramos, por isso, que o decreto com força de lei de 19 de abril de 1911 é revolucionário na ligação das universidades à sociedade.

Foi também neste documento que os republicanos esclareceram as faculdades que passavam a constituir cada uma das três universidades. Assim, de acordo com os artigos 3.º, 4.º e 5.º, tanto em Coimbra, como no Porto e em Lisboa funcionavam Faculdades de Ciências, Medicina e Farmácia. Faculdades de Letras e Escolas Normais Superiores existiam apenas em Coimbra e em Lisboa. A Faculdade de Direito era exclusiva da Universidade de Coimbra. As Faculdades de Ciências Económicas e Políticas e de Agronomia, bem como, a Escola Superior de Medicina Veterinária deveria funcionar só em Lisboa. E, por fim, a Faculdade de Comércio pertencia à Universidade do Porto.

Entre as intenções iniciais dos republicanos, projetava-se que Coimbra fosse uma Universidade clássica, que Lisboa abrangesse todas as áreas do saber e que a Universidade do Porto privilegiasse a área técnica, tendo em vista a realidade económico-social do país (Matos & Ó, 2013). Mas o projeto de desenvolvimento do ensino superior que os republicanos protagonizaram dificultou esta divisão linear. Tal como refere o artigo 6.º:

O quadro das Universidades completar-se-á oportuna e progressivamente pela criação de Faculdades de Ciências Aplicadas ou Escolas Técnicas, para os diferentes ramos de engenharia, comércio e indústria, na razão dos recursos do Tesouro, do desenvolvimento e das necessidades económicas, gerais ou espaciais. As Escolas Técnicas serão instituídas e custeadas com o concurso do Estado, das Universidades, dos municípios, associações comerciais e industriais das circunscrições universitárias.⁶¹

A reforma impulsionada pela República mostrou-se ambiciosa e inovadora, resultando em importantes alterações das mentalidades das gentes que integravam o sistema universitário e que o desejavam, agora, mais aberto e inclusivo. De acordo com Matos (2013), um vasto grupo de

⁶¹ ("Decreto com força de lei de 19 de Abril – bases da nova constituição universitária" 1911)

professores e intelectuais reconhecidos da época defendia o alargamento da ação da Universidade, mediante o estabelecimento de relações cordeais com autarquias, associações cívicas e sociedades culturais, numa obra de cooperação que elevasse o nível cultural da sociedade portuguesa. Desde a sua fundação, no século XIII, o ensino superior estava acessível apenas a um grupo restrito de indivíduos, no qual se destacavam o clero e as elites economicamente favorecidas. Não admira, portanto, que num país com baixos níveis de alfabetização e escolarização (Carvalho, 1986; Matos, 2013), crescesse o desejo de democratizar a Universidade, abrindo-a à sociedade, para que esta usufruísse dos conhecimentos gerados nesta instituição, mas, também, para que a comunidade participasse no seu funcionamento. Foi então neste contexto, que surgiu pela primeira vez o conceito de *extensão universitária*, definido por Almeida Lima – um dos primeiros reitores da Universidade de Lisboa – como a expansão da ação da Universidade para lá dos seus muros, recorrendo a competências concebidas na própria Universidade (Matos, 2013).

Esta abertura à sociedade foi, assim, parte fundamental da reforma protagonizada pela Primeira República, estando contemplada nas *Bases da Nova Constituição Universitária*, tal como consta no artigo 18.º: “os municípios e diversas instituições de cada circunscrição poderão e deverão concorrer na medida das suas forças, para o progresso e desenvolvimento da respetiva Universidade⁶²”. Nesta época, o governo republicano definiu uma zona circunscrita a cada Universidade, definindo o conjunto de distritos às quais a sua atividade se devia restringir (artigo 17.º). Datam, então, de 1911 as **noções de extensão universitária e cooperação**, associadas à atividade universitária.

Outra medida que releva o carácter progressista da reforma do ensino superior protagonizada pelo regime republicano é a rutura da ligação entre a Igreja e a Universidade. Como podemos ler no artigo 14.º: “as universidades do Estado são laicas; não seguem qualquer confissão religiosa e são estranhas à confissão dos seus mestres e alunos. No ensino universitário a religião só pode ser considerada como objeto de investigação científica e filosófica”⁶³. Esta afirmação representa uma inovação, pois, tal como tivemos oportunidade de discutir, entre os séculos XII e XVIII, a instituição universitária esteve sempre ligada ao poder religioso (Rubião, 2013), tanto na sua fundação como na frequência dos seus estudantes e mestres.

⁶² ("Decreto com força de lei de 19 de Abril – bases da nova constituição universitária" 1911)

⁶³ ("Decreto com força de lei de 19 de Abril – bases da nova constituição universitária" 1911)

O Decreto de 19 de abril de 1911 traçava, assim, aquele que era o plano de reforma do ensino superior projetado pelo regime republicano. De acordo com Matos (2013), os republicanos procuraram alargar e reformar profundamente o ensino superior, pois estava em causa a formação das elites políticas e intelectuais de que o aparelho de Estado necessitava para o funcionamento público, para o exercício da justiça, para as forças armadas e para o sistema de instrução pública. No fundo, para o progresso geral do país. Em consonância com estes princípios, em 1918 foi publicado em Diário do Governo o *Estatuto Universitário*, cuja principal intenção foi “(...) imprimir às Universidades um vigoroso impulso, fortalecê-las, dar-lhes todas as regalias legítimas, para que em breve prazo se tornem não só verdadeiros centros de investigação científica, mas possam também cooperar na solução dos mais instantes problemas da vida nacional”⁶⁴.

Não restam, portanto, muitas dúvidas de que se deve à Primeira República Portuguesa o impulso estrutural no ensino universitário. No entanto, a sua reforma estava ainda incompleta quando, a 28 de maio de 1926, se deu o golpe militar que pôs fim à República instalando uma Ditadura Militar em Portugal, cujas consequências negativas se fizeram sentir no ensino superior.

1.3. A crise do Estado Novo

De acordo com Ó (2013), durante o período da Ditadura Militar e do Estado Novo, o ensino superior conheceu uma fase de retrocessos. Logo no ano de 1926, foi publicado o *Estatuto da Instrução Universitária*, que veio “(...) estatuir uma normal geral da orgânica e da funcionalidade da Universidade portuguesa. Tal é o fim almejado pelo presente diploma”⁶⁵. De acordo com este documento, a estrutura da Universidade portuguesa era vítima de uma “pronunciada disparidade” e faltava a existência de um “padrão único” na sua organização e funcionamento. Lia-se no referido decreto que:

De Universidade para Universidade, de Faculdade para Faculdade até do mesmo título, mostram-se diversidades nos órgãos e nos atos que são precisamente a essência do sistema universitário. Quer relativamente ao aluno, à sua matrícula, à sua frequência, aos seus graus, quer relativamente ao professor, ao seu recrutamento e acesso, dele e dos assistentes, reina a maior discordância, que vai até à contraposição e à oposição flagrantes. Este estado de

⁶⁴ ("Decreto com força de lei n.º 4:554 de 6 de Julho – estatuto universitário" 1918)

⁶⁵ ("Decreto n.º 12:426 de 2 de Outubro – estatuto da instrução universitária" 1926)

confusão merece ser atendido, não que se pretenda impor uma absoluta uniformidade, mas que se tente valer a tamanhas desconformidades”⁶⁶

Como se compreende, este documento veio estruturar e uniformizar o ensino universitário, sobretudo no que respeitava à carreira docente, à colocação dos estudantes e à obtenção de graus académicos. Assim, segundo a nova orgânica, o acesso às categorias docentes, tanto de assistentes como de catedráticos, passava a fazer-se por meio de concursos e o ingresso dos estudantes nas diferentes Faculdades passava a realizar-se através de exames de admissão.

Foi também este Estatuto que impôs as inscrições por ano letivo de modo a por fim “à liberdade outorgada ao aluno de se inscrever *ad libitum* nas disciplinas, passando para as superiores antes de examinado e aprovado nas anteriores do curso (...)”⁶⁷. Esta necessidade de organização e uniformização adveio de um reconhecimento do valor do ensino superior, não tanto de uma perspectiva de desenvolvimento da sociedade, mas, antes, como os espaços onde se formavam os “(...) principais elementos dirigentes da vida nacional”⁶⁸, deixando antever o significado do poder e da hierarquia para o regime ditatorial.

Das medidas de organização do ensino fez parte, ainda neste ano de 1926, a desintegração das Escolas Normais Superiores de Lisboa e de Coimbra, que deixaram de estar afetas às respetivas universidades. Apenas dois anos depois, e pelas mãos do Ministro Alfredo de Magalhães, foram extintos diversos estabelecimentos universitários, justificando-se esta medida como indispensável à redução das despesas do Estado (Carvalho, 1986). Assim, o decreto n.º 15.365 de 12 de abril de 1928⁶⁹ extingue a Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (que acabou por ser reestabelecida meses depois), as Faculdades de Letras e Farmácia da Universidade do Porto e a Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra. Por outro lado, todas as escolas superiores que não foram abolidas sofreram novas regulamentações nos primeiros anos do regime ditatorial (Carvalho, 1986).

Porém, a Ditadura Militar não se fez só de encerramentos. Em 1930 nasceria uma das maiores instituições de ensino superior de Portugal: a Universidade Técnica de Lisboa, que reuniu todas as escolas superiores técnicas da capital portuguesa: o Instituto Superior Técnico, o Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras, o Instituto Superior de Agronomia e a Escola Superior de Veterinária (Carvalho, 1986; Torgal, 2000; Matos & Ó, 2013). A fundação da

⁶⁶ ("Decreto n.º 12:426 de 2 de Outubro – estatuto da instrução universitária" 1926)

⁶⁷ ("Decreto n.º 12:426 de 2 de Outubro – estatuto da instrução universitária" 1926)

⁶⁸ ("Decreto n.º 12:426 de 2 de Outubro – estatuto da instrução universitária" 1926)

⁶⁹ Apesar de uma intensa procura apenas conseguimos encontrar o número de Decreto-lei, mas não encontramos o documento original.

Universidade Técnica representou, assim, uma separação da Universidade de Lisboa, alterando-se aquele que era o plano inicial da Primeira República. De acordo com Nóvoa (2013), de início, o regime republicano pareceu inclinar-se para a criação de um modelo clássico em Coimbra, de uma vertente técnica no Porto e para um perfil generalista em Lisboa, na qual deveria sedear-se uma Universidade capaz de integrar todos os campos de saber. Porém, a criação da Universidade Técnica veio adiar os planos traçados pelo regime republicano. Esta instituição surgiu integrada no plano de reorganização universitária do regime ditatorial e nasceu, sobretudo, para responder à sua ânsia de crescimento económico. Tal facto pode ser confirmado no decreto que dá origem à criação desta instituição:

Essa reorganização, porém, carece ainda de um importante complemento: conjugar as Escolas superiores técnicas mais diretamente, umas com as outras, no sentido da finalidade económica coletiva, e honrar as profissões para que elas preparam, as quais constituem atividades fundamentais para a existência e para os progressos do País. (...) Ao lado das universidades clássicas, centros de alta cultura e de investigação científica, é tempo de se formarem universidades técnicas, ensinando como se deve desenvolver a vida económica com todas as exigências materiais da vida moderna. A tendência universitária dos mais elevados cursos técnicos verifica-se hoje em todos os estados cultos.⁷⁰

Ao que parece pela análise deste excerto, o regime ditatorial estava certo da importância que o ensino superior técnico tinha para o progresso económico do país. À cultura e à investigação que se produziam nas “universidades clássicas”, era preciso associar um rápido crescimento económico mediante a formação profissional que parecia só ser possível nas universidades técnicas. A missão principal do ensino superior passou a centrar-se, então, na promoção do crescimento económico do país, mais do que no desenvolvimento cultural e científico. Cabia à Universidade Técnica de Lisboa “(...) acentuar a finalidade superior económica do Estado, estudando os seus problemas mais instantes e pondo consciência na sua ação”⁷¹.

Se na Primeira República, a missão da Universidade era protagonizar o desenvolvimento amplo do país mediante o acesso à educação, à ciência e à cultura, na Ditadura o seu papel estava circunscrito ao progresso económico da nação. A razão de existir da Universidade passou, neste tempo, a restringir-se à formação de profissionais aptos a desenvolver a economia nacional.

⁷⁰ ("Decreto n.º 19:081 de 2 de Dezembro – aprova o estatuto da Universidade Técnica" 1930)

⁷¹ ("Decreto n.º 19:081 de 2 de Dezembro – aprova o estatuto da Universidade Técnica" 1930)

Não pode, na verdade, negar-se que a instalação da Ditadura em Portugal representou uma crise nos valores do ensino superior. De acordo com Ó (2013), a quase exclusiva valorização económica do ensino, bem como as medidas que limitaram o seu acesso tanto para os estudantes como para os docentes, reprimiu a tentativa de democratização que se tinha iniciado na Primeira República, resultando na manutenção de uma Universidade portuguesa profundamente elitista. No entanto, tal não significou um retrocesso na procura de formação superior. Pelo contrário, assistiu-se a um crescimento constante: o número de alunos inscritos nas três universidades (Lisboa, Porto e Coimbra) passou de um total de 4461 no ano de 1926-27, para 35 865 em 1975-75, cujas expectativas de oferta ficavam frustradas pela existência de um sistema de ensino superior rígido (Ó, 2013). Em resultado disso, a população universitária até aos anos 60 era uma elite extremamente reduzida, quando comparada com outros países da Europa (Matos, 2013), o que veio colocar Portugal em considerável desvantagem em matéria de formação superior.

No período pós Segunda Guerra Mundial, a ciência e a tecnologia emergiram como temas de interesse nos governos dos países europeus na expectativa de que poderiam contribuir para o desenvolvimento económico e social. Como consequência direta, as universidades foram assistindo ao fortalecimento da sua função de criação dessa ciência e tecnologia, que conjugavam com a tradicional missão de ensino e difusão da cultura (Caraça et al., 1996). E esta aposta no ensino superior foi decisiva para o crescimento económico que os países europeus registaram nas décadas de 50 e 60. Como consequência do reconhecimento do papel da educação no desenvolvimento da economia, a partir dos anos 60, registou-se um crescimento na procura de formação superior e, conseqüentemente, na expansão dos sistemas universitários um pouco por toda a Europa (Caraça et al., 1996).

À semelhança dos restantes países da Europa, também Portugal registou um crescimento da população inscrita no ensino superior ao longo dos anos 60 (Peixoto, 1989; Caraça et al., 1996). No entanto, tal como vimos, este crescimento do número de alunos não correspondeu a uma democratização da educação superior nem a uma igualdade de oportunidades, já que o seu acesso continuava a ser um privilégio das classes sociais mais altas (Sousa, 1968; Peixoto, 1989; Caraça et al., 1996; Matos, 2013). Por outro lado, somava-se, ainda, a estagnação da rede de ensino superior que nada se desenvolveu durante o Estado Novo. Nem a Universidade Católica, cuja atividade foi autorizada pelo Estado no ano de 1967, viu a sua abertura concretizar-se antes dos anos 70 (Torgal, 2000).

Em resultado desta conjuntura desfavorável Portugal apresentava-se, no final da década de 60, com consideráveis debilidades estruturais. A forte procura, que resultou da expectativa de progresso económico e social dos candidatos, não veio acompanhada de uma expansão orçamental, nem de uma diversificação do sistema e, como consequência, o peso do ensino superior no orçamento de estado, em 1970, era apenas de 12% (Caraça et al., 1996).

A necessidade de reforma era evidente. De acordo com Alfredo de Sousa, num trabalho intitulado *algumas reflexões sobre a democratização do ensino superior*, publicado no ano de 1968:

(...) Parece-nos que a maneira mais eficaz de garantir que o ensino seja um meio de democratização social e, ao mesmo tempo, um fator poderoso do desenvolvimento socioeconómico, é a de democratizar, por seu turno, o acesso ao ensino, pondo-o ao alcance de todos, não só através de ajudas financeiras aos estudantes, mas também mediante uma melhor repartição geográfica dos estabelecimentos de ensino, e pela formação adequada e multiplicação do corpo docente. (...) a democratização do ensino merece uma consideração muito especial, pois constitui a condição «sine qua non» de evolução necessária para formas mais modernas e mais desenvolvidas, mais abertas e mais justas da vida nacional. (Sousa, 1968, p. 253)

Esta necessidade de reforma e planeamento da educação nacional tinha sido já notada por Francisco Pinto Leite (Ministro da Educação Nacional entre 1955 e 1961) quando, em 1959, abordou a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico)⁷² com uma proposta de diagnóstico e análise das necessidades educativas em Portugal (Caraça et al., 1996; Ferreira et al., 2014). Este estudo, dirigido por uma comissão internacional com a participação de uma equipa de investigadores nacionais, concluiu da “(...) urgência do País enveredar por uma política de investimento ativo na educação, apoiada nas estimativas sobre necessidades de mão-de-obra qualificada e formação escolar (...)”. (Ferreira et al., 2014, p. 25).

Assim, a reforma protagonizada por José Veiga Simão, a partir de 1973, era mais do que desejada e necessária.

⁷² Algumas referências desta entidade foram lidas em inglês pelo que é natural que, eventualmente, apareça OECD (*Organization for Economic Cooperation and Development*) como autor.

1.4. A democratização do ensino superior: a reforma de Veiga Simão

No final dos anos 60, a população escolar portuguesa que frequentava o ensino secundário e sobretudo o ensino superior era das mais baixas da Europa (Sousa, 1968). As perspetivas relativas ao ensino superior, quando comparadas com as dos restantes países desenvolvidos eram, portanto, sombrias (Caraça et al., 1996). O desenvolvimento do setor declarava-se urgente e fundamental para o progresso tecnológico e científico que já se concretizava nos restantes países da Europa. À necessidade de alfabetização e educação somavam-se as reivindicações de democratização que eram suportadas pelas exigências de desenvolvimento e competitividade económica (Ferreira et al., 2014).

No ano de 1968, Marcelo Caetano sucedeu a António Oliveira de Salazar no cargo de Presidente do Conselho, tornando-se o líder nacional. Pouco depois, em 1970, tornou público que vencer a grande, urgente e decisiva batalha da educação era um dos lemas do seu governo a par do desenvolvimento económico, da melhoria das condições sociais dos portugueses e da defesa militar do território ultramar (Carvalho, 1986; Caraça et al., 1996; Ferreira et al., 2014). O progresso da ciência, da investigação e da tecnologia como pilares do desenvolvimento económico e social constituíam um eixo decisivo do plano do novo governo. Tratava-se, portanto, de contribuir para o crescimento e progresso de Portugal através da adoção dos parâmetros científicos e técnicos ocidentais, os quais permitiriam a elevação dos níveis socioculturais da população face à persistência de elevadas taxas de analfabetismo.

Veiga Simão integrou o Governo em 1970 com o cargo de Ministro da Educação Nacional, incorporando um grupo selecionado por Marcelo Caetano com o propósito declarado de reorganizar a vida nacional (Carvalho, 1986). “A escolha de Veiga Simão para titular da pasta da Educação Nacional mostrara que Marcelo Caetano fora buscar uma figura alinhada com as vozes que pugnavam pela modernização da universidade portuguesa” (Ó, 2013, p. 175), atendendo às provas dadas, pelo futuro Ministro, enquanto ideológico da Universidade de Lourenço Marques, em Moçambique, exemplo de uma instituição projetada para o futuro (Ferreira et al., 2014). Para Veiga Simão, o grau de ensino mais carenciado era o superior:

Considerava o ministro que a Universidade Portuguesa estava reduzida a desempenhar o papel de uma escola cuja missão era, quase exclusivamente, a de preparar, e mal, professores do ensino secundário. A sua existência, tal como se apresentava, afigurava-se-lhe inútil, pois, para o ministro, a missão específica da Universidade é a formação de cientistas e de técnicos. Era de homens com tais títulos que a Nação precisava para poder

executar o plano de modernização a que as nossas carências e os compromissos contraídos com a O.C.D.E. nos obrigavam. Era a própria existência de Portugal como Nação que estava dependente da reforma do ensino universitário. (Carvalho, 1986, p. 808)

De acordo com Ferreira et al. (2014), Veiga Simão encontrou o inequívoco apoio de Miller Guerra, professor catedrático da Faculdade de Medicina de Lisboa, que apresentou na Assembleia Nacional um aviso prévio sobre as *Universidades Tradicionais e a Sociedade Moderna*. Nele dava conta da urgente necessidade de reforma do setor, mediante a criação de universidades inteiramente novas, em toda a sua estrutura e funcionamento, que integrassem as Ciências Sociais, até então negligenciadas.

A batalha da educação prosseguia, agora, concentrada no campo da reforma do ensino superior e na aposta da qualificação como o motor do desenvolvimento harmonioso do país. No seu discurso de tomada de posse, Veiga Simão afirmou que a reforma da Universidade constituía a preocupação do seu Ministério e que seriam ensaiadas soluções que lhe assegurassem a posição de vanguarda e que lhe atribuíssem dignidade. (Ferreira et al., 2014). Assim, a 6 de janeiro de 1971, o Ministro da Educação fez uma comunicação ao país na qual anunciou a apresentação pública de um documento que continha as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior, destinado a ser objeto de discussão aberta entre os diferentes setores e organismos da sociedade (Carvalho, 1986; Ó, 2013; Ferreira et al., 2014). Neste documento podem ler-se as funções e fins da Universidade, à época:

As universidades são instituições de ensino superior que têm, como funções principais, o ensino de nível mais elevado e a investigação dos vários ramos do conhecimento. Entre estas funções deve existir uma inter-relação que contribua para a formação da personalidade, que conduza ao desenvolvimento do espírito científico, crítico e criador, que promova o fomento e difusão da cultura, e que incite a conveniente formação e atualização profissional, bem como o alargamento da ciência. No âmbito da sua missão de serviço à comunidade, devem também as universidades considerar os problemas nacionais e regionais e a problemática da cultura portuguesa numa perspetiva universalista.⁷³

As universidades constituíam o objeto de atenção privilegiada das Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior, reservando-se procedimentos distintos para os Institutos Politécnicos e para as Escolas Normais Superiores (Ferreira et al., 2014). Assim, neste documento, as bases da discussão assentavam em oito temas principais: 1) funções e fins da Universidade; 2) estruturas

⁷³ (Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior)

orgânicas da Universidade; 3) órgãos do governo e gestão participada da instituição; 4) autonomia e estatutos da Universidade; 5) acesso à Universidade; 6) estrutura do ensino universitário; 7) atividade científica e cultural; 8) disposições complementares (*Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*, 1971; Ferreira et al., 2014). Interessa-nos, em particular, constatar que, na apresentação das *funções e fins da universidade*, existia, já, uma efetiva delimitação dos pilares que representam a missão destas instituições: “ensino de nível mais elevado”, “investigação dos vários ramos do conhecimento” e “serviço à comunidade”. Refere-se, ainda, a importância da “difusão da cultura”, da “formação e atualização profissional” e da consideração dos “problemas nacionais e regionais”. Encontramos no projeto da Reforma do Ensino Superior uma maior consciência do papel da Universidade na sociedade.

Dois anos mais tarde, em abril de 1973, o projeto foi discutido na Assembleia Nacional e a sua aprovação foi convertida na Lei n.º 5/73, de 25 de julho, que descrevia *as bases a que devia obedecer a reforma do sistema educativo*. Neste documento podia constatar-se que a democratização do ensino representava uma prioridade do governo, já que lhe competia:

Assegurar a todos os portugueses o direito à educação, mediante o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura, sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos de cada um, para o que deverá organizar e manter os necessários estabelecimentos de ensino, investigação e cultura e estimular a criação e o desenvolvimento de instituições particulares que prossigam os mesmos fins.⁷⁴

De acordo com a lei n.º 5/73, garantir a igualdade de oportunidades e a liberdade de ensino para todos era, a partir desta data, um dever do Estado perseguindo-se, assim, o ideal de democratização do ensino tão necessário em Portugal. A publicação desta lei estabelecia as normas a aplicar a todo o sistema educativo nacional que era composto pela educação pré-escolar, pela educação escolar e pela educação permanente. Da educação escolar merece-nos particular interesse o ensino superior, cujas especificidades eram descritas na subsecção 4.ª. Em 1973, a legislação deste grau de ensino já contemplava a existência de Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores, cujos objetivos foram nomeados:

- a) Desenvolver o espírito científico, crítico e criador e proporcionar uma preparação cultural, científica e técnica que permita a inserção na vida profissional;

⁷⁴ ("Lei n.º 5/73 de 25 de Julho – aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo" 1973)

- b) Continuar a formação integral dos indivíduos, pela promoção de estudos em domínios do conhecimento diferentes do correspondente ao curso escolhido, de modo a ampliar a sua cultura e a integrá-los melhor na sociedade;
- c) Suscitar um permanente desejo de aperfeiçoamento cultural e profissional e facultar a sua concretização mediante formas adequadas de educação permanente;
- d) Incentivar o gosto pela investigação nos diversos ramos do saber, visando o desenvolvimento da ciência e a criação e difusão da cultura;
- e) Estimular o interesse pelos assuntos nacionais e regionais e o estudo de problemas da comunidade;
- f) Contribuir para a compreensão mútua entre os povos.⁷⁵

Consideramos que o relato destes objetivos é relevante, já que foram os responsáveis por definir os fins da atividade universitária tal como a conhecemos hoje. Claro que, ao longo dos anos, estes propósitos foram alvo de constante modernização e adaptação. Nesta época, a preocupação primeira era a de se formarem indivíduos, científica, técnica e culturalmente preparados para integrarem a vida profissional. Todavia, é interessante perceber que valores como a investigação, a difusão cultural, a educação permanente, o interesse nos problemas e desafios nacionais e a solidariedade estão presentes nestes objetivos como parte do percurso para o progresso do país.

Estabelecidas as normas pelas quais deveria pautar-se a reforma do ensino superior faltava, no entanto, o principal: a criação de novas universidades tal como Veiga Simão preconizara. Não tardou a acontecer. Em agosto de 1973 foi publicado o decreto-lei n.º 402/73 que estabeleceu o *plano de expansão e diversificação do ensino superior* em Portugal. Nas suas linhas de apresentação podia ler-se que este plano tinha sido definido pelo Governo para corresponder à necessidade de desenvolvimento social e económico do País, o qual exigia um número mais elevado de cientistas e técnicos que só seria possível com a criação de novas Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores.

Assim, uma das primeiras medidas de Veiga Simão concentrou-se na criação de novas instituições de ensino superior. Tal pode confirmar-se no capítulo II do decreto-lei n.º 402/73, o qual ordenava:

Art. 8.º São criadas as Universidades Nova de Lisboa, de Aveiro e do Minho e o Instituto Universitário de Évora. (...)

Art. 10.º São criados os Institutos Politécnicos da Covilhã, Faro, Leiria, Setúbal, Tomar e Vila Real.

⁷⁵ ("Lei n.º 5/73 de 25 de Julho – aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo" 1973)

2. São criados os Institutos Politécnicos de Coimbra, Lisboa, Porto e Santarém, por reconversão e fusão dos institutos industriais e comerciais e escolas de regentes agrícolas existentes nessas cidades. (...)

Art. 11.º São criadas as Escolas Normais Superiores de Beja, Bragança, Castelo Branco, Funchal, Guarda, Lisboa, Ponta Delgada, Portalegre e Viseu.⁷⁶

O plano de expansão de Veiga Simão teve em conta os princípios da democratização, da regionalização e da descentralização. Tal traduziu-se numa duplicação do número de instituições universitárias existentes no território nacional que eram, agora, capazes de proporcionar aos portugueses uma rede de ensino superior maior e mais descentralizada (Ferreira et al., 2014). Como resultado, na segunda metade dos anos 70, existia um grande número de cidades portuguesas onde já era possível frequentar um curso superior. Esta onda de crescimento não se cingiu, contudo, ao ensino público e algumas instituições privadas encontraram na reforma de Veiga Simão um impulso para se destacarem ou estabeleceram, como foi o caso da Universidade Católica Portuguesa e da Universidade Livre (Peixoto, 1989).

Todavia Veiga Simão não se ficou por aqui, e na sequência da fundação de novas instituições de ensino superior planeou a criação de novos cursos em Ciências da Educação, Psicologia e Odontologia e ainda a institucionalização de institutos de investigação científica, anexos às Universidades de Coimbra, Porto e Lisboa. A par destas medidas projetou, ainda, a reorganização e integração de alguns dos estabelecimentos já existentes nas universidades, institutos e escolas agora criados.

Bem recebida pela classe política (Ferreira et al., 2014), a reorganização protagonizada pelo Ministro da Educação Nacional era bastante clara na distinção de funções entre os diferentes tipos de instituição superior. Ainda de acordo com o decreto-lei n.º 402/73, pode esclarecer-se que:

Art. 3.º – 1. As Universidades são instituições pluridisciplinares que procuram assegurar a convergência de diversos ramos de saber e às quais compete especialmente ministrar o ensino superior de curta e longa duração e de pós-graduação, promover a investigação fundamental e aplicada nas diferentes disciplinas científicas e em áreas interdisciplinares e no âmbito da sua missão de serviço à comunidade, considerar o estudo da cultura portuguesa.

⁷⁶ ("Decreto-Lei n.º 402/73 de 11 de Agosto – expansão e diversificação do ensino superior" 1973)

2. Quando o ensino universitário for ministrado em Instituições com uma vocação dominante ou com um grau de pluridisciplinaridade limitado, estas serão designadas por Institutos Universitários.

Art. 4.º Os Institutos Politécnicos são centros de formação técnico-profissional, aos quais compete especialmente ministrar o ensino superior de curta duração, orientado de forma a dar predominância aos problemas concretos e de aplicação prática, e promover a investigação aplicada e o desenvolvimento experimental, tendo em conta as necessidades no domínio tecnológico e no sector dos serviços, particularmente as de carácter regional.⁷⁷

Além das universidades e institutos politécnicos, existiam as escolas normais superiores que eram os centros de formação e preparação de professores para o ensino básico, em especial para o ensino preparatório, que ministravam cursos superiores de curta duração. Estas escolas foram extintas e, nesse sentido, para o nosso trabalho interessa-nos a distinção entre o ensino universitário e o ensino politécnico.

Tal como constatámos pela leitura dos artigos 3.º e 4.º⁷⁸, aquando da sua fundação, ao ensino politécnico competia a formação técnico-profissional, bem como a promoção da investigação aplicada. Cobia-lhe, portanto, satisfazer as necessidades regionais no domínio tecnológico e no setor dos serviços, orientando-se para a resolução de problemas concretos e de aplicação prática. Assim, os institutos politécnicos ministravam, apenas, os cursos superiores de curta duração que correspondiam às licenciaturas e aos bacharelatos. As universidades, por outro lado, eram classificadas como instituições pluridisciplinares, responsáveis por assegurar a convergência de diversos ramos do saber, às quais competia desenvolver a investigação fundamental e aplicada promovendo a interdisciplinaridade nas diferentes disciplinas científicas. A estas era ainda atribuída a missão de serviço à comunidade, no âmbito da difusão da cultura nacional. Cobia-lhes, assim, o ensino de curta e longa duração, bem como os cursos de pós-graduação.

Nota-se, então, uma clara distinção entre o que devia ser o papel dos institutos politécnicos, estreitamente orientados para as vertentes técnica e prática e a função das universidades, responsáveis pela construção, ampliação e difusão do conhecimento fundamental. A partir de 1973 o sistema de ensino superior nacional passou, assim, a ser assegurado por universidades, institutos politécnicos, escolas normais superiores e outros estabelecimentos equiparados, cuja missão era:

⁷⁷ ("Decreto-Lei n.º 402/73 de 11 de Agosto – expansão e diversificação do ensino superior" 1973)

⁷⁸ ("Decreto-Lei n.º 402/73 de 11 de Agosto – expansão e diversificação do ensino superior" 1973)

(...) Ministar o ensino de nível mais elevado, promover a educação permanente e a extensão cultural, fomentar a investigação nos vários ramos do conhecimento e contribuir, no âmbito da missão de serviço à comunidade, para a resolução de problemas de carácter nacional e regional.⁷⁹

Ensino, investigação e serviço à comunidade compunham, a partir desta data, os três pilares da missão das instituições de ensino superior públicas. Mas, percebemos também que, com a intenção de “promover a educação permanente”, o Ministro dava os primeiros passos em direção ao que hoje é apelidado de *formação ao longo da vida*. Com a “extensão cultural” antevia a expansão das atividades culturais além muros que são, atualmente, muito valorizadas e diversificadas pelas universidades. E com o “serviço à comunidade para a resolução de problemas de carácter nacional e regional” atribuía às instituições de ensino superior um papel ativo na sua comunidade envolvente. Encontramos assim, nesta missão de 1973, uma aproximação àquela que se pratica atualmente.

A par desta declaração de missão, Veiga Simão também estipulou algumas medidas que representam, em nosso entender, um ponto de partida para as atividades de mobilidade internacional e de cooperação. Com a análise do artigo 28.º do decreto-Lei n.º 402/73, comprova-se que o Ministro previa a mobilidade de pessoal docente, investigador e administrativo para centros nacionais ou estrangeiros, com o intuito de adquirirem novos conhecimentos úteis ao progresso das instituições nacionais. No que respeita à cooperação, o Ministro da Educação Nacional determinou, no artigo 7.º daquele diploma, que as universidades, institutos politécnicos e escolas normais superiores podiam estabelecer entre si regimes de associação, com o objetivo de intensificar a cooperação mútua e aperfeiçoar as atividades de ensino e investigação. Autorizou, ainda, que as universidades celebrassem acordos de colaboração com outros organismos públicos ou entidades particulares reconhecidas pelo Ministério da Educação Nacional e que os estabelecimentos de ensino superior, que ministrassem cursos no âmbito das ciências médicas, celebrassem acordos com hospitais. Tais disposições podem ser encontradas nos artigos 38.º e 39.º do decreto-lei n.º 402/73.

Em 1973 o balanço era positivo: fundaram-se mais quatro universidades, onze institutos politécnicos e nove escolas normais superiores. A obra de Veiga Simão na educação nacional representou um inegável progresso e a ele se deve a verdadeira democratização do ensino superior

⁷⁹ ("Decreto-Lei n.º 402/73 de 11 de Agosto – expansão e diversificação do ensino superior" 1973)

português. Para Carvalho (1986), por “(...) toda a obra que Veiga Simão realizou como Ministro da Educação, é dever coloca-lo a par das figuras de maior préstimo que tiveram nas mãos os destinos daquele departamento do Estado, ao longo de toda a nossa História” (p. 812). Não seria certamente insensato considerá-lo o pai da democratização do ensino superior em Portugal.

Terminamos esta secção convencidos da ligação entre a Universidade e a sociedade. Na verdade, a história desta instituição mostra-nos que a sua missão tem procurado dar respostas aos desafios sociais que vão surgindo ao longo dos séculos. Foi também por isso que escolhemos as universidades públicas como protagonistas desta história. Estas são as instituições de ensino superior mais antigas em Portugal e, por isso, as primeiras cuja atividade procurou servir a sociedade.

1.5. Da democratização do ensino à crise dos anos 80

A história da Universidade portuguesa, no curto período que vai desde o final dos anos 70 até ao final do século XX, tem por detrás um conjunto de acontecimentos marcantes aos quais não podemos ficar indiferentes. A crise política e económica que se instalou depois do 25 de abril de 1974; a desaceleração económica mundial e a crise universitária que assombravam a Europa, já desde os finais dos anos 60; a liberalização dos Estados face às economias, que resultou numa onda de privatizações; e a integração de Portugal, em 1986, na Comunidade Económica Europeia, explicam a reviravolta a que se assistiu, a partir dos anos 80, no ensino superior nacional.

A reforma impulsionada por Veiga Simão trouxe importantes transformações para Portugal. Durante as décadas de 70 e 80, as instituições de ensino superior protagonizaram progressos significativos ao diversificarem a oferta formativa e ao democratizarem as suas estruturas de funcionamento, de tal modo que, no final dos anos 80, eram descritas como entidades cruciais para os processos de modernização e de abertura externa que marcavam o desenvolvimento do país (Ferreira et al., 2014). Todavia, alguns dos bloqueios que motivaram a reforma de 1973 pareciam não estar completamente ultrapassados.

De acordo com Correia et al. (2013), a democratização da educação superior e o reconhecimento da sua importância fez com que, a partir de meados dos anos 70, o principal problema do setor passasse a residir na crescente procura pelo acesso à Universidade, tal como já tinha acontecido em muitos países da Europa, no final da década de 50 (Peixoto, 1989). Caraça et al. (1996), trazem dados concretos sobre esta procura constatando que, depois de uma diminuição de alunos

em 1974, o acesso às universidades cresceu de tal forma que, em 1975 e 1976, estas instituições viram-se incapazes de integrar todos os candidatos. Um conjunto de fatores explicam este fenómeno: o fim do regime ditatorial, que trouxe importantes alterações ao nível das liberdades individuais e da abertura social; a massificação da conclusão do ensino secundário; a liberalização do acesso que, a partir de 1974, passou a ter como restrição única a conclusão do ensino secundário; e a procura de níveis mais elevados de qualificação, que davam acesso a melhores empregos (Caraça et al., 1996; Ferreira et al., 2014), fizeram com que os portugueses entrassem numa espécie de “corrida” ao ensino universitário.

Todavia, Portugal não estava preparado para este novo contexto e o impacto da expansão trouxe consequências negativas para o ensino superior nacional. A pressão pela frequência de cursos superiores era intensa e as universidades viram-se incapazes de responder a uma procura que ultrapassava a disponibilidade dos seus recursos humanos e materiais (Correia et al., 2013). Cresciam, no cerne destas instituições, problemas de organização interna, de ensino e de recrutamento de pessoal docente e não docente (Serrão, 1986), em resultado da imensa população estudantil que acolhiam. Esta conjuntura afetou, de forma particular, as universidades mais antigas nas quais ocorreu uma verdadeira degradação do ensino, já que nas instituições recém criadas pela reforma de Veiga Simão já vigorava o sistema de *numerus clausus* (Caraça et al., 1996).

O *numerus clausus* foi imposto como uma tentativa de travar o fluxo de acesso e normalizar o funcionamento das instituições o qual, no ano de 1977, se generalizou a todo o sistema de ensino superior público com a sua publicação em Diário da República, na portaria n.º 634-A/77: “para cada curso e estabelecimento de ensino superior oficial é fixado, em anexo à presente portaria, o número máximo de estudantes a admitir no primeiro ano e em primeira matrícula no ano letivo de 1977-78”⁸⁰. Ao contrário do que se passou até 1977, em que não existia qualquer restrição de acesso à universidade, os candidatos passaram a estar sujeitos à aplicação do *numerus clausus* e à realização de exames de acesso, tal como se pode ler nos números 1.º e 2.º da portaria n.º 634-A/77. Estas medidas correspondiam, de resto, a uma tendência de restrição aplicada em outros países da Europa (Peixoto, 1989).

A fixação destas medidas permitiu, de alguma forma, controlar a massificação do ingresso nas instituições de ensino superior públicas. No entanto, o interesse dos candidatos continuou a

⁸⁰ ("Portaria n.º 634-A/77 de 4 de Outubro – estabelece normas relativas ao acesso ao ensino superior (numerus clausus)" 1977)

crescer. De facto, como aponta Peixoto (1989), no período entre os anos letivos de 1977/78 e 1984/85, o número de candidatos ao ensino superior triplicou, passando de cerca de 8 mil para 25 mil e, como resultado, a quantidade de estudantes não colocados aumentou de tal forma que, no ano letivo de 1984/85 representava mais de metade das candidaturas. Esta tendência manteve-se até meados dos anos 90 e no ano escolar de 1995/96 registaram-se 80 mil candidaturas para as 35 mil vagas disponíveis no ensino superior público (Cabral, 2006). Até esta data, as instituições privadas existentes e o ensino superior público não conseguiam acompanhar o interesse de formação dos cidadãos.

Para Caraça et al. (1996), a resolução destas exigências impunha uma maior diversificação e expansão do sistema, requerendo um maior esforço financeiro do Estado. Contudo, depois da revolução de 1974, Portugal começou a entrar num período de instabilidade política que resultou em graves dificuldades económicas (Torgal, 2000; Ferreira et al., 2014). Esta conjuntura adversa foi, de resto, acompanhada por uma quebra no crescimento económico que se sentia um pouco por todo o mundo desde os anos 60 e que acabou por afetar Portugal ainda no momento de expansão e desenvolvimento do seu ensino superior. Caraça et al. (1996) e Ferreira et al. (2014), explicam que se o pós-guerra se caracterizou pela prosperidade das economias mundiais permitindo o financiamento da expansão dos sistemas educativos. Pelo contrário, a partir de meados dos anos 70, começou a assistir-se a um forte abrandamento do nível de crescimento económico e os Estados foram alvo de fortes pressões para reduzir a despesa pública com a educação.

Na verdade, a regressão económica foi de tal ordem que colocou em causa todos os valores em que assentavam as sociedades ocidentais desde o pós Segunda Guerra Mundial, obrigando-as a adaptarem-se a uma nova realidade que se impôs nas duas últimas décadas do século XX (Caraça et al., 1996; Ferreira et al., 2014). Algumas das principais alterações vividas na Europa, tal como afirmam Ferreira et al. (2014), foram: o aumento das desigualdades sociais; o desmantelamento progressivo do Estado-providência; os desequilíbrios demográficos; a imigração; o desemprego elevado; a crise económica endémica; e a europeização da soberania política. Assim, “extintas as narrativas ideológicas que induziram tempos de confiança e convicção nas estruturas políticas e sociais, fragilizadas as instituições que asseguravam a previsibilidade do quotidiano, o caminho possível passava pela individualização e pela fragmentação (...)” (p. 138).

Nesta conjuntura de crise económica e de valores, o ensino superior não representou exceção. As mudanças económicas, demográficas, políticas e sociais colocaram-no num ambiente incerto, muito próximo do modelo concorrencial (Gioia & Thomas, 1996). Em meados dos anos 80, a redução do financiamento público era inevitável e as exigências sociais para com o setor da educação superior eram cada vez maiores (Ruão, 2008), de tal forma que o seu real valor na economia começou a ser questionado (Caraça et al., 1996). Perante a falência do papel do Estado como gestor e financiador, os valores e a missão tradicional das universidades entraram em rutura.

O ensino superior ainda procurou manter a nobre missão da progressão livre da ciência e da cultura, mas estava perante desafios dramáticos (Ruão, 2008). Os modelos de Universidade que tinham vigorado ao longo do século XIX fracassavam e estávamos perante aquilo a que Serrão (1986) chamou de *crise da universidade clássica*. A mudança de paradigma era evidente. Na perspetiva de Ferreira et al. (2014) chegava, agora, o momento em que as instituições universitárias eram chamadas a articular as suas atividades de acordo com o pensamento político e económico dominante redefinindo, para tal, a sua missão. Clark (1998), enfatiza tal necessidade referindo que:

As universidades europeias tradicionais exibem, há muito, uma fraca capacidade de se orientarem. À medida que a sua complexidade aumentou e o ritmo de mudança acelerou, essa fraqueza tornou-se mais evidente (...). Elas precisam de ser tornar mais rápidas, flexíveis e especialmente focadas para se expandirem e responderem às solicitações (...). (p. 6)

Portugal não foi exceção e à semelhança do que já se passava na Europa no início dos anos 80, o Estado português começou a dar sinais de incapacidade financeira e toda a organização económico-social sentiu a aproximação da liberalização e da privatização (Ferreira et al., 2014). Este contexto afetou, naturalmente, o ensino superior e o investimento financeiro necessário à melhoria e ampliação do setor não foi possível. Como resultado, a oferta permanecia limitada e incapaz de incorporar todos os candidatos (Peixoto, 1989; Ferreira et al., 2014), num momento em que se fazia sentir a exigência crescente de uma população cada vez mais ávida pelo acesso aos cursos superiores.

Para Torgal (2000), este representou o contexto ideal para a expansão do ensino privado. Vendo-se o governo impossibilitado de alargar o ensino superior público à medida das necessidades dos seus candidatos, abriu mão dos métodos neoliberais e permitiu a abertura pouco controlada de instituições de ensino superior privadas. Se até meados dos anos 80 a presença do ensino privado

era praticamente inexistente, a partir daqui, a realidade alterou-se em função da proliferação significativa de universidades e institutos politécnicos particulares (Torgal, 2000; Ferreira et al., 2014), que aproveitaram o excesso de candidatos para se estabelecerem. No entanto, o rápido crescimento do número de diplomados, numa época de crise económica, fez com que o desemprego se tornasse numa ameaça real, colocando-se em causa a qualidade do próprio ensino superior (Caraça et al., 1996; Ferreira et al., 2014), cuja reorganização se afigurava cada vez mais inevitável.

Iniciaram-se, então, pressões crescentes para que as instituições universitárias articulassem as suas atividades em função do desenvolvimento económico, fosse através da formação profissionalizante ou da prestação de serviços à comunidade (Peixoto, 1989). Ferreira et al. (2014) fazem uma excelente síntese do contexto com que o ensino superior se deparava:

Num cenário de contração da economia e dos orçamentos estatais, as universidades são desafiadas a procurar formas alternativas de financiamento e a reverem a sua missão, passando a pôr o conhecimento diretamente ao serviço da criação de valor. No quadro das políticas de desenvolvimento em marcha ao longo dos anos 80, a educação começa a ser vista, sobretudo, pelo ângulo do seu contributo para a competitividade económica (...). Neste sentido, às universidades passaria a ser exigido que reorientassem a sua missão para a formação de quadros técnicos, capaz de alimentar uma economia cada vez mais complexa e dinâmica, e para uma investigação crescentemente orientada para objetivos estratégicos de competitividade global e de aplicação a problemas sociais concretos. (Ferreira et al., 2014, p. 139)

As exigências feitas ao ensino superior eram, agora, desafiantes, obrigando à redefinição dos fins para os quais a sua atividade se orientava. Destacava-se, em particular, a necessidade de contribuir para o progresso de um país cuja economia se encontrava em crise. Exigia-se, assim, que as universidades exercessem um duplo papel: por um lado, deveriam ser capazes de contribuir para a competitividade económica e, por outro, precisavam de procurar novas fontes para financiar a sua atividade, já que o Estado se mostrava insuficiente. E como é que as universidades podiam fazer isto? De acordo com Ferreira et al. (2014), a resposta estava na adoção de uma lógica de contratualização do conhecimento produzido nestas instituições, pelos agentes com quem interagiam tais como o Estado, as empresas ou os estudantes. É neste âmbito, que se começaram a destacar os projetos de investigação aplicada (começando a surgir o conceito de transferência do conhecimento) e de prestação de serviços à comunidade. A introdução destas

medidas implicava um fortalecimento da relação entre as universidades e a sociedade, para melhor se detetarem as exigências e expectativas do mercado de trabalho e, posteriormente, para se realizarem as adaptações organizacionais necessárias à resposta flexível e eficaz destas solicitações (Caraça et al., 1996).

Parafraseando Ferreira et al. (2014, p. 139), “a ideia central que preside à reforma do ensino superior pode ser resumida na fórmula: mais mercado, menos Estado”. De uma gestão de serviço público centrada na educação e na procura universal e igualitária do conhecimento, as universidades foram impelidas a adotar uma gestão próxima do modelo empresarial, na qual se exigia uma maior autonomia financeira e uma constante atenção e adaptação às necessidades sociais (Ruão, 2008). Claro que esta atenção permanente às necessidades da sociedade implicava uma consolidação da relação entre as universidades e a comunidade envolvente, algo que também trazia alterações profundas para a sua *missão social*. Destas instituições esperava-se, agora, mais do que a participação através da formação dos indivíduos e da democratização da educação. Aguardava-se, antes, um contributo direito para a resolução de problemas concretos, tais como: a formação de profissionais para preencher determinados quadros; a realização de investigação em temas emergentes ou urgentes (como as novas tecnologias, a sustentabilidade e a saúde); ou a prestação de serviços concretos à comunidade investindo-se, por exemplo, na criação de polos de emprego.

Tal conjuntura comprova-se pela leitura da Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986, que no artigo 11.º apresenta uma reformulação do âmbito e objetivos do ensino superior, os quais se adaptam às exigências no novo *status quo*:

- a) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- b) Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade portuguesa e colaborar na formação contínua;
- c) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- d) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem património da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

- e) Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural.⁸¹ (sublinhado nosso)

Existe, na apresentação destas alíneas, uma clara evolução em relação aos objetivos publicados na lei que estabeleceu as bases da reforma do ensino, publicada no ano de 1973. Tal adaptação justifica-se pela necessidade de aproximação das universidades à sua nova realidade, que resumimos da seguinte forma: **mais longe do Estado, mas muito mais perto da sociedade.**

O Estado passou, então, de provedor a regulador do ensino superior. De acordo com Ferreira et al. (2014), na verdade, o grau de intervenção do poder governativo manteve-se elevado, já que lhe competia (e ainda compete) a função de regular, avaliar, controlar e coordenar o ensino superior público. No entanto, às instituições passava a ser concedido algum grau de autonomia. Essa autonomia encontra-se consagrada na lei, mais precisamente na lei n.º 188/88, de 24 de setembro, a qual trata da *autonomia das universidades*, e estabelece que:

Artigo 3.º

Natureza jurídica da universidade

1 – As universidades são pessoas coletivas de direito público e gozam de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar.

(...)

Artigo 6.º

Autonomia científica

1 – A autonomia científica confere às universidades a capacidade de livremente definir programas e executar a investigação e demais atividades científicas e culturais.

(...)

⁸¹ ("Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – lei de bases do sistema educativo" 1986)

Artigo 7.º

Autonomia pedagógica

1 – No exercício da autonomia pedagógica, e em harmonia com o planeamento das políticas nacionais de educação, ciência e cultura, as universidades gozam da faculdade de criação, suspensão e extinção de cursos.

(...)

Artigo 8.º

Autonomia administrativa e financeira

1 – As universidades exercem autonomia administrativa no quadro da legislação geral aplicável e estão dispensadas de visto prévio do Tribunal de Contas, exceto nos casos de recrutamento de pessoal com vínculo à função pública.

(...)

Artigo 9.º

Autonomia disciplinar

1 – As universidades dispõem do poder de punir nos termos da lei, as infrações disciplinares praticadas por docentes, investigadores e demais funcionários e agentes.

(...).⁸²

O reconhecimento da autonomia das instituições de ensino superior foi um marco de extrema importância na história da sua evolução, que determinou o seu desenvolvimento dali adiante. Também a missão da Universidade, como é apresentada no artigo 1.º desta lei, reproduz uma clara evolução em relação àquela que consta na lei de bases do ensino superior, publicada no ano de 1973: “as universidades são centros de criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia, que, através da articulação do estudo, da docência e da investigação, se integram na vida da sociedade”⁸³. Se em 1973, as universidades existiam fundamentalmente para ministrar o ensino de nível mais elevado e promover a educação permanente, deixando a investigação e os serviços à comunidade para segundo plano, em 1988 estas instituições passaram a representar centros da criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia que, através do ensino e da investigação, se integram e interagem na comunidade.

Para Ferreira et al. (2014), o investimento na investigação científica representava uma bandeira de desenvolvimento económico e modernização do país. Deparamo-nos, de facto, com uma transformação dos valores das universidades que abriam, agora, as suas portas para partilhar o

⁸² (“Lei n.º 108/88 de 24 de Setembro – autonomia das universidades” 1988)

⁸³ (“Lei n.º 108/88 de 24 de Setembro – autonomia das universidades” 1988)

conhecimento que produziam com o meio envolvente. Já não bastava produzir conhecimento. Era preciso aplicá-lo no apoio à comunidade, na interação com empresas e na investigação aplicada à resolução de problemas concretos.

(...) Importante evolução na universidade portuguesa foi a progressiva abertura ao exterior, à medida que, a partir de meados da década de 80, se intensificaram as ligações à sociedade, em geral, e ao sistema produtivo, em particular. Como consequência deste alargamento da missão tradicional de ensino e investigação, resultou, do ponto de vista institucional, o aparecimento de novas instituições, ligadas e muitas vezes promovidas pela universidade, que institucionalizaram esta tendência. (Caraça et al., 1996, p. 1225)

Como consequência desta mudança de paradigma, no início dos anos 90, afirmava-se em Portugal, o modelo alemão de *Humboldt*, o qual colocava a função de criação e progresso do conhecimento no cerne da missão da Universidade. No nosso entender, esta transformação a que assistimos na razão de existir das instituições de ensino atribuí-lhes o papel de protagonistas no desenvolvimento das sociedades, seja numa perspetiva económica, cultural, social, científica ou tecnológica. Esta é, de resto, uma ideia que já encontrámos discutida na *Magna Charta Universitatum*, assinada pelos reitores das universidades europeias no ano de 1988, em Bolonha. Portugal, que se tornara membro da Comunidade Económica Europeia no ano de 1986, fez parte desta discussão.

A *Magna Carta* é um documento de referência no estudo do ensino superior europeu, pois, deu conta dos desafios vividos pelas universidades na década de 80 e definiu os contornos da sua atuação futura. No seu preâmbulo pode ler-se que “os Povos e os Estados devem mais do que nunca tomar consciência do papel que as Universidades serão chamadas a desempenhar numa sociedade que se transforma e internacionaliza”⁸⁴. Considerava-se que o futuro da humanidade, no final do século XX, dependia do desenvolvimento cultural, científico e técnico que era produzido nas instituições de ensino superior, como lugares de cultura, conhecimento e investigação que representavam.

De acordo com este documento, no entanto, a árdua tarefa de desenvolvimento cultural, social e económica do qual as universidades eram protagonistas implicava quatro princípios fundamentais. O primeiro passava pela consagração da autonomia universitária. Considerava-se que a abertura às necessidades do mundo contemporâneo implicava a realização das atividades de ensino e

⁸⁴ (*Magna Charta Universitatum*, 1988)

investigação livres de qualquer poder político, económico ou ideológico. Em segundo lugar, as atividades de ensino e investigação deveriam ser indissociáveis para que o ensino fosse capaz de acompanhar as necessidades da sociedade. Num terceiro ponto, destaca-se a importância da liberdade de ensino e investigação. E, por último, a *Magna Carta* defendeu o princípio da internacionalização como uma ação primordial no cumprimento da missão das universidades, destacando a importância do “(...) conhecimento recíproco e da interação de culturas”⁸⁵.

A assinatura deste acordo teve importantes influências na reestruturação do ensino superior português o qual procurou assimilar os seus princípios. Assim, no início dos anos 90, fruto da ampliação da sua missão e do fortalecimento da sua ligação com o meio envolvente, o ensino superior recuperou o seu protagonismo social sob a égide do seu contributo para a sociedade do conhecimento. Referimo-nos, sustentados por Castells (2003, 2005, 2007b), à sociedade baseada na informação resultante da revolução tecnológica que se instalou com grande impacto nos anos 90, para a qual universidades se destacaram na produção e reprodução de conhecimento. Como consequência, o impacto do ensino superior na comunidade, na economia, na investigação científica e no mercado de trabalho tornou-se decisivo para os processos de globalização, de internacionalização e de competitividade entre nações (Correia et al., 2013).

No caso de Portugal, os anos 90 também representam o momento em que se deu a verdadeira democratização quantitativa e qualitativa do ensino superior. Esta é uma visão partilhada por Ferreira et al. (2014), que encontram no fim do século XX, a verdadeira massificação da educação universitária, impulsionada pelos seguintes fatores:

(...) Foram fatores decisivos a abolição da nota mínima de acesso, que fez disparar a procura, e, sobretudo, a diversificação da oferta através da dilatação exponencial do ensino superior privado, da concretização do aumento do ensino superior público politécnico, prevista na reforma de 1973, e da maturidade atingida pelas ‘universidades novas’ que estão finalmente em condições de aumentar a oferta de cursos e o número de vagas. (p. 143)

Este crescimento foi de tal forma notável que, entre 1975 e 2001, Portugal foi o país da união Europeia que registou a maior taxa de crescimento do número de alunos do ensino superior, com destaque para o período entre 1991 e 2002, em que o setor passou de 200 para 400 mil alunos (Cabral, 2006).

⁸⁵ (*Magna Charta Universitatum*, 1988)

O crescimento do ensino superior, no entanto, não se limitou à população estudantil. Se até agora, utilizávamos frequentemente o termo “universidades” porque, até aos anos 90, foram as universidades públicas que dominaram o panorama do ensino superior português, a partir desta data proliferaram os institutos politécnicos, bem como as instituições privadas de ensino universitário e politécnico, que vieram suprimir as insuficiências do setor público. De acordo com Cabral (2006), o ensino politécnico e as instituições privadas expandiram-se de tal forma que, no final dos anos 90, detinham 50% dos alunos do ensino superior. Esta expansão foi de tal forma acentuada que, em pouco tempo, o ensino superior português passou a constituir-se por 27 universidades, 40 institutos de ensino universitário não integrados e 93 instituições politécnicas (Cabral, 2006; Portela et al., 2007). Deste conjunto, 14⁸⁶ universidades e institutos universitários e 17 instituições politécnicas pertenciam ao ensino público.

Talvez tenha sido este contexto de proliferação de instituições que determinou a publicação da lei n. 113/97, a qual estabelece as novas bases do financiamento do ensino superior público. De acordo com o que consta no seu artigo 3.º, o Estado continua a ser o principal responsável pelo financiamento das instituições públicas, assumindo o papel de agente regulador e controlador. Todavia, na alínea f) encontra-se consagrado o princípio da complementaridade, segundo o qual “(...) as instituições devem encontrar formas adicionais e não substitutivas do financiamento público”⁸⁷, como uma consequência das crescentes dificuldades com que o governo se deparava para financiar, por completo, a atividade de todas as instituições públicas existentes. Tornava-se evidente que o futuro do ensino superior passava por uma participação cada vez menor do Estado, cujo papel seria o de agente regulador. Tal como resume Ruão (2008):

Depois de um período de centralização educativa, os Estados e as organizações supranacionais conduziram estas instituições para novos moldes de governação: mais autónomos financeiramente e mais atentos às necessidades sociais. Por isso, desde meados da década de 1990, as universidades portuguesas estão envolvidas na superação deste desafio, com implicações profundas na sua missão social e, por consequência, nas suas estratégias, objetivos e estruturas. (Ruão, 2008, p. 153)

No final do século o ambiente que as instituições de ensino superior enfrentavam era desafiante. A diminuição dos financiamentos públicos, a concorrência entre instituições que se começava a fazer sentir, as constantes exigências de qualidade, a abertura ao mercado europeu de educação,

⁸⁶ Um deles é um instituto universitário, o Instituto Universitário de Lisboa – ISCTE.

⁸⁷ (“Lei n.º 113/97 de 16 de Setembro – define as bases do financiamento do ensino superior público” 1997)

as expectativas crescentes da sociedade, bem como o acréscimo de responsabilidades sociais caracterizaram o ambiente em que a Universidade portuguesa entrou no novo século.

1.6. Os desafios do novo milénio

Depois da reestruturação, do crescimento e da democratização do ensino superior, a entrada no novo milénio fez-se de expectativas, mas também de receios face às transformações que um novo contexto deixava adivinhar.

Portugal entrou no século XXI com melhores índices de conhecimento e de cultura. O número de indivíduos com formação superior tinha crescido consideravelmente e, em consequência, desenvolveram-se vários setores da economia. Num estudo sobre a expansão do ensino superior publicado no ano de 2006, Cabral concluiu que nos últimos 20 anos, o ensino superior português tinha protagonizado um período de acentuado crescimento. Em termos quantitativos destacou o aumento do número de instituições, de alunos, de docentes e de investigadores. Já em termos qualitativos referiu a proliferação do número de indivíduos doutorados, a investigação e a produção científica nacional. Também de acordo com o relatório *Tertiary Education in Portugal*⁸⁸, publicado pela OCDE em 2007, Portugal podia estar orgulhoso da expansão que o seu ensino superior tinha protagonizado nas últimas três décadas. O número de estudantes ultrapassava os 400 mil no final do século XX e a formação superior estava totalmente acessível aos candidatos de todas as classes sociais.

Também a assinatura em 1999 do Tratado de Bolonha, o qual estabeleceu o espaço europeu de ensino superior, representou um importante passo evolutivo para a educação superior nacional. Criar a Europa do Conhecimento, baseada num espaço social e cultural comum era o objetivo deste Tratado (Declaração de Bolonha, 1999). Para tal, foram implementadas algumas reformas nos sistemas de ensino superior europeus, de forma a torna-los mais compatíveis mediante a criação de um sistema comum de graus em três ciclos de estudos (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento) em todos os países signatários. Desejava-se, também, promover a mobilidade académica, facilitar e empregabilidade dos graduados e assegurar a qualidade dos sistema de

⁸⁸ Em 2005, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) de Portugal convidou o Secretariado da OCDE a proceder a uma revisão do ensino superior, a fim de avaliar o desempenho e recomendar a melhor forma deste setor atingir os objetivos estratégicos de Portugal. A revisão foi organizada no âmbito das revisões da política de educação da OCDE. As autoridades portuguesas prepararam um Relatório de Antecedentes que foi apresentado ao Comité de Educação. Seguidamente, uma equipa de revisão da OCDE visitou Portugal (15 a 26 de Maio de 2006) e preparou um projeto de relatório. Este foi apresentado ao Comité da Educação numa reunião a 13 de Dezembro de 2006 em Lisboa. Este relatório final incorpora o resultado da discussão nessa reunião OCDE (OECD, 2007).

ensino (Declaração de Bolonha, 1999; Ferreira et al., 2014). Em Portugal, depois de algumas dificuldades na adequação dos três ciclos de estudos, o Processo de Bolonha teve início no ano de 2005, aquando da publicação da Lei n.º 49/2005, que estabelecia as alterações necessárias à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986.

No entanto, os progressos verificados não foram suficientes para reverter a situação do país. Portugal continuava a apresentar uma população ativa com muito baixa proporção de licenciados, doutorados e investigadores quando comparada com os países europeus de dimensões semelhantes, que também eram mais fortes na produção científica (Cabral, 2006; OECD, 2007). A entrada no século XXI far-se-ia, por isso, de dificuldades. A multiplicação de instituições e o acesso massificado de estudantes que caracterizara o final do século XX, sofreu uma reviravolta. Se até 2003 o excesso de candidatos permitia o preenchimento de todas as vagas do ensino superior público e privado, a tendência começou a inverter-se. As instituições politécnicas e privadas foram as primeiras a sentir as consequências deste flagelo. De acordo com Cabral (2006), o sistema público, com destaque para as universidades, conseguiu, ainda assim, crescer durante estes primeiros anos de estagnação.

Todavia, a diminuição dos candidatos era uma tendência crescente que ficava a dever-se a um conjunto de fatores, dos quais se destacam a redução da natalidade, o abandono escolar no ensino secundário e o desemprego dos diplomados (Cabral, 2006; Ferreira et al., 2014). A imposição da propina, em 1997, a qual "(...) consiste no pagamento pelos estudantes às instituições onde estão matriculados de uma taxa de frequência uniforme (...)"⁸⁹ também afastou parte dos candidatos, que estavam habituados a um ensino totalmente gratuito. Todavia, o Estado revelava-se incapaz de garantir a gratuidade do ensino superior público e, por isso, instituiu a participação dos estudantes e das suas famílias no financiamento da educação superior, através do pagamento desta propina, que até hoje se mantém. Desta forma, a partir de 1997 os custos da educação superior pública passaram a processar-se no quadro de uma relação tripartida entre o Estado, as instituições de ensino e os estudantes, tal como consta na lei n.º 113/ 97⁹⁰. A esta fórmula, somava-se a crescente liberalização e a constante diminuição de verbas provenientes do Governo cujo papel era, agora, de acordo com Ferreira et al. (2014), o de regular e certificar o serviço prestado pelas instituições de ensino superior, mantendo, de forma indireta, o controlo da qualidade da educação e da investigação científica.

⁸⁹ ("Lei n.º 113/97 de 16 de Setembro – define as bases do financiamento do ensino superior público" 1997)

⁹⁰ ("Lei n.º 113/97 de 16 de Setembro – define as bases do financiamento do ensino superior público" 1997)

Assim, depois de um período de mais de duas décadas de forte expansão, a rede de ensino superior portuguesa encontrava-se numa conjuntura difícil. O recente alargamento do ensino superior público parecia ter sido executado sem regras e sem planeamento nacional, regional e local (Simão, 2003; Simão, Santos & Costa, 2003; OECD, 2007). De acordo com Cabral (2006), a propagação de instituições privilegiou o desenvolvimento regional através da instalação de unidades de ensino em cidades de menor dimensão, situadas no interior do país, favorecendo-se, ainda, o crescimento do ensino politécnico. A aplicação destas medidas resultou numa rede de ensino superior desadequada aos interesses dos candidatos e às necessidades do mercado de trabalho, contribuindo para o aparecimento de situações de desemprego e para o crescimento de vagas sobrantes no ensino superior. Instalou-se, assim, algo que, até então não se verificava: a concorrência entre as instituições de ensino superior, que lutavam pelos mesmos alunos e pelos mesmos financiamentos, cada vez mais escassos.

Com o progressivo afastamento do Estado e perante a iminência da concorrência aberta entre instituições, a adoção de modelos de gestão mais mercantis e mais próximos da tradição empresarial era inevitável. Foi no meio desta conjuntura que os conceitos de imagem, identidade e reputação organizacional começaram a fazer sentido e, em consequência, as instituições de ensino superior portuguesas despertaram para o valor da comunicação organizacional e estratégica enquanto fator de distinção e reconhecimento (Ruão, 2008; M, 2017). Comunicar com os públicos passou a ser um processo necessário, numa época em que a concorrência e as exigências de qualidade e de bons resultados pareciam multiplicar-se e as universidades precisavam de reconquistar a confiança pública (Phair, 1991).

De facto, num contexto no qual a competição entre instituições já atravessava fronteiras, devido à implantação do Processo de Bolonha e do espaço europeu de educação superior, a qualidade passou a ser uma exigência crescente e também fator de distinção, provado mediante posições alcançadas em *rankings* internacionais (Kerr, 1973; Ferreira et al., 2014). Estes *rankings*⁹¹ vieram estabelecer uma hierarquia dinâmica das melhores instituições de ensino superior, a nível mundial. O seu significado rapidamente extravasou as fronteiras da qualidade, tornando-se num elemento de distinção e competitividade entre as universidades, vital para a construção da sua imagem e da sua reputação. Tal como destacam Ferreira et al. (2014), a investigação (medida em termos de publicações científicas e citações), o ensino, a ligação ao tecido empresarial e a

⁹¹ Alguns dos *rankings* mais reconhecidos são: Times Higher Education World University Rankings; Shangai Academic Ranking World Universities; QS World University Rankings; e CWTS Leiden Rankings.

internacionalização representam os indicadores mais relevantes para a elaboração destes *rankings*. Cumprir os padrões para figurar nestas listas internacionais era (e ainda é) um grande desafio para as universidades portuguesas. Neste sentido, a sua qualidade começou a ser medida em função da apresentação de resultados visíveis e quantificáveis e, por isso, a sua atividade devia ser traduzida em números: de alunos, de docentes, de doutorados, de investigadores, de cursos, de projetos de investigação, de publicações científicas, etc. (Ruão, 2008).

Esta conjuntura deveu-se, fundamentalmente, à orientação economicista que se abateu sobre o sistema universitário desde finais do século XX, a qual incitava as instituições a investirem na transferência de conhecimento (sob a forma de investigação aplicada e da prestação de serviços à comunidade) como uma forma de se auto financiarem e, desejavelmente, de contribuírem para o progresso económico de Portugal. A educação superior nacional enfrentava, assim, um ambiente complexo no qual persistia a redução de financiamentos, o decréscimo de estudantes, a dificuldade das famílias para costear o ensino superior, a concorrência entre instituições, o desenvolvimento do mercado europeu de educação, a afirmação de mecanismos de controlo de qualidade (Ruão, 2008) e, naturalmente, o crescimento das expectativas públicas face ao seu papel na sociedade.

De facto, o plano de desenvolvimento estratégico da União Europeia aprovado pelo Conselho Europeu em Lisboa, no ano de 2000⁹², já tinha estabelecido as universidades como agentes decisivos na construção da sociedade de conhecimento na Europa:

Esse papel decorre da sua dupla missão tradicional de investigação e de ensino, da sua importância crescente no complexo processo de inovação, bem como, dos outros contributos para a competitividade da economia e a coesão social, sendo de referir neste contexto, a título de exemplo, o papel que desempenham na vida da comunidade e em matéria de desenvolvimento regional. (Comissão Europeia, 2003)

A Universidade portuguesa encontrava-se, então, perante o imperativo de adaptação a um conjunto de novos papéis e exigências crescentes. A necessidade de reforma era iminente, mas, desta vez, a existência de uma estratégia era imprescindível. Esta é uma medida claramente defendida pela OCDE, tanto na avaliação publicada no ano de 2007, como no relatório preliminar da reavaliação, cuja discussão começou em fevereiro de 2018 (OECD, 2007; Matos, 2018). Simão (2003) expõe a relevância da estratégia no ensino superior da seguinte forma:

⁹² Também conhecido por “Estratégia de Lisboa” ou “Agenda de Lisboa”.

A existência de programas estratégicos que traduzam a missão e as funções da universidade, que explicitem as suas atividades englobando de forma coerente as diversas unidades orgânicas, que definam objetivos, metas e indicadores globais e setoriais, e que apliquem técnicas de benchmarking para melhor aferir da qualidade e da excelência, proporcionado análises comparativas de competitividade, constituem instrumentos essenciais orientadores da vida académica, científica e cultural e da inserção institucional a nível regional, nacional e internacional. (Simão, 2003, p. 61)

As instituições de ensino superior operam num ambiente cada vez mais globalizado e em constante evolução, marcado pela concorrência para atrair e manter os melhores recursos humanos e materiais e, principalmente, pela emergência incessante de desafios aos quais têm de dar resposta. Este é um contexto que surgiu no início do milénio, mas que ainda hoje se mantém.

De acordo com a comunicação da Comissão das Comunidades Europeias, na qual se discutiu o papel das universidades na Europa do conhecimento, os desafios do novo milénio podem ser resumidos em seis categorias: 1) o crescimento da procura de formação; 2) a internacionalização do ensino e da investigação; 3) o estabelecimento de uma cooperação estreita e eficaz entre universidades e empresas; 4) a multiplicação dos lugares de produção dos conhecimentos; 5) a reorganização do conhecimento; e 6) o surgimento de novas expectativas, que emergem com a economia e a sociedade do conhecimento (Comissão Europeia, 2003). Estes desafios afetam as instituições de todo o mundo, aos quais, obviamente, Portugal não escapa.

Foi por esse motivo que, em 2005, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior encomendou à OCDE, o relatório *Tertiary Education in Portugal* que ficou pronto em 2007⁹³ e avaliou o ensino superior nacional, de forma bastante positiva, mas sugerindo um conjunto de medidas de mudança: mais autonomia institucional; maior ligação ao setor empresarial; necessidade de novas fontes de financiamento; melhor definição dos papéis do ensino universitário e politécnico; e a possibilidade da adoção do regime fundacional por parte das universidades,

⁹³ No momento em que nos encontramos, existe já uma avaliação mais recente da OCDE. Esta avaliação resulta do convite formulado pelo Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, à OCDE no final de 2015, cerca de 10 anos após o exercício realizado em 2006-2007. A OCDE iniciou o processo de avaliação no final do ano de 2016. Os resultados foram apresentados, numa sessão pública em Lisboa, no dia 9 de fevereiro de 2018. Apesar de não termos tido acesso ao relatório (cujo documento final ainda não se encontra disponível, uma vez que, o tema ainda se encontra em discussão), um conjunto de notícias que analisámos, da imprensa nacional, permitiram-nos perceber que, no futuro próximo, a reforma do ensino superior deverá focar-se nas seguintes questões: no envelhecimento do corpo docente; na melhoria do seu sistema de financiamento; na atualização do regime geral de acesso ao ensino superior; num reforço das parcerias com entidades externas; no alargamento do estatuto de fundação a mais universidades; num reforço da capacidade de I&D e de inovação em estreita articulação com o ensino superior, resultando na criação de emprego qualificado; numa diversificação do sistema de ensino superior; e numa melhoria das condições do emprego científico ("OCDE: Estudo sobre o ensino em Portugal," 2018; "OCDE apresenta avaliação ao sistema de ciência, tecnologia, inovação e ensino superior," 2018; "OCDE: Portugal tem falta de estratégia concertada para ciência, inovação e ensino superior" 2018; Matos, 2018).

constituem algumas das considerações deste relatório. De acordo com esta análise, uma reforma do ensino superior português deveria ter em conta a governação e o estatuto legal das instituições; o seu financiamento; a sua qualidade e excelência; o seu sistema de ciência e tecnologia; e o estabelecimento de relações significativas com o mercado de trabalho, com o setor empresarial e com a comunidade em geral.

A OCDE considerou que as universidades portuguesas ainda estavam muito fechadas e precisavam de abrir as suas portas ao mundo exterior, relacionando-se com o público, com as comunidades locais e com o setor empresarial. É interessante perceber que na mais recente avaliação, realizada pela OCDE (executada no ano de 2017, cujos resultados preliminares se conheceram no início de 2018), embora já se reconheça uma melhoria na cooperação, continua a enfatizar-se a necessidade de aumentar a colaboração com entidades externas (Matos, 2018). Tal justifica-se porque, num mercado global marcado pela concorrência, as universidades devem operar em rede com outras instituições, onde assume particular relevo o setor privado e a indústria de serviços (Ferreira et al., 2014):

A cooperação entre as universidades e a indústria deve ser intensificada a nível nacional e regional. Deve também ser orientada com mais eficácia para a inovação, a criação de novas empresas e, em termos mais gerais, para a transferência e divulgação dos conhecimentos. Do ponto de vista da competitividade é fundamental que os conhecimentos circulem livremente entre as universidades, as empresas e a sociedade. (Comissão Europeia, 2003)

No seguimento da publicação dos resultados da avaliação executada pela OCDE, em 2007, Portugal fez um esforço para acautelar as medidas propostas para a reforma do ensino superior. Para tal, começou-se precisamente pela criação de uma nova legislação responsável por regular as instituições. Referimo-nos ao Regime Jurídico das instituições de Ensino Superior (RJIES, lei n.º 62/2007), publicado a 10 de setembro de 2007. Ferreira et al. (2014) salvaguardam que a tónica desta nova lei está na introdução de uma cultura de elevado desempenho na investigação, no ensino e na ligação à sociedade. Esta reforma jurídica é vista como fundamental para criar instituições mais autónomas em relação ao financiamento estatal e mais abertas ao mundo exterior. Tal vai ao encontro daquilo que são as conclusões e recomendações do relatório da OCDE (2007).

Uma das inovações trazida pela lei n.º 62/2007, foi a possibilidade de alterar a natureza jurídica das instituições de ensino superior para fundações autónomas. Esta era uma das recomendações da OCDE e, segundo a nova legislação, “as fundações regem-se pelo direito privado,

nomeadamente no que respeita à sua gestão financeira, patrimonial e de pessoal (...)”⁹⁴. De acordo com Ferreira et al. (2014), a adoção do regime fundacional engloba dois princípios. Por um lado, dá-se uma reconfiguração da autonomia universitária, que se estende da liberdade de ensinar e investigar para a autonomia financeira e de gestão. Por outro, surge a integração da gestão privada e orientada para um mercado de serviços e produtos derivados do conhecimento científico, tecnológico e social. Esta aproximação ao modelo privado dá forma às recomendações da OCDE que destacam o papel da educação superior na contribuição para a sociedade do conhecimento, para o desempenho económico nacional e regional e para a globalização (OECD, 2017, 2018). Atualmente, algumas universidades portuguesas já adotaram o regime fundacional. O RJIES trouxe, de facto, um conjunto de transformações no ensino superior. Tal como apontou Rui Vieira de Castro, atual Reitor da Universidade do Minho, no seu programa de ação:

(...) O RJIES mudou significativa e positivamente o ensino superior em Portugal: clarificou e densificou a missão das instituições; avançou no sentido do acréscimo da sua autonomia; aumentou a sua flexibilidade na resposta às alterações de conjuntura; reafirmou a natureza democrática e participada da gestão institucional aos seus diversos níveis; admitiu a diversidade de regime jurídico; reforçou as articulações entre as instituições e o seu contexto. (Castro, 2017, p. 12)

Interessa-nos, em particular, analisar as alterações que o RJIES trouxe para a missão do ensino superior, a qual transcrevemos em seguida:

Artigo 2.º

Missão do ensino superior

- 1 - O ensino superior tem como objetivo a qualificação de alto nível dos portugueses, a produção e difusão do conhecimento, bem como, a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes, num quadro de referência internacional.
- 2 - As instituições de ensino superior valorizam a atividade dos seus investigadores, docentes e funcionários, estimulam a formação intelectual e profissional dos seus estudantes e asseguram as condições para que todos os cidadãos devidamente habilitados possam ter acesso ao ensino superior e à aprendizagem ao longo da vida.
- 3 - As instituições de ensino superior promovem a mobilidade efetiva de estudantes e diplomados, tanto a nível nacional como internacional, designadamente no espaço europeu de ensino superior.

⁹⁴ ("Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro – regime jurídico das instituições de ensino superior" 2007)

4 - As instituições de ensino superior têm o direito e o dever de participar, isoladamente ou através das suas unidades orgânicas, em atividades de ligação à sociedade, designadamente de difusão e transferência de conhecimento, assim como de valorização económica do conhecimento científico.

5 - As instituições de ensino superior têm ainda o dever de contribuir para a compreensão pública das humanidades, das artes, da ciência e da tecnologia, promovendo e organizando ações de apoio à difusão da cultura humanística, artística, científica e tecnológica, e disponibilizando os recursos necessários a esses fins⁹⁵.

Há, de facto, nesta missão, uma verdadeira inclinação para a produção e difusão do conhecimento, para a valorização económica através da transferência desse conhecimento científico e para a ligação à sociedade. A criação de valor, através da transferência do saber, assume-se como um pilar da missão universitária (Ferreira et al., 2014). Tal acontece porque, na sociedade contemporânea, a produção de conhecimento científico e a sua aplicação têm uma função primordial no desenvolvimento das comunidades e na competitividade global. Mais do que isso. Tornaram-se imprescindíveis para dar resposta aos complexos desafios do presente, assegurando o desenvolvimento económico, social e cultural. Tal como refere Simão et al. (2003):

No âmbito da sua missão, o sistema de ensino superior na sociedade do conhecimento assume um papel de maior relevância nas expectativas de desenvolvimento socioeconómico e cultural do país, atuando como um dos motores essenciais de indução de um progresso sustentado onde a informação e as tecnologias de informação desempenham papel fundamental. (Simão et al., 2003, p. 311)

Para cumprir este papel, a educação superior é chamada a atuar numa sociedade aberta, na qual a cooperação entre indivíduos e instituições é inevitável e onde a pressão pelos comportamentos socialmente responsáveis é crescente e vital. Como refere Simão et al. (2003), uma Universidade só o é verdadeiramente se realizar investigação básica e aplicada e se prestar serviços à comunidade, com ênfase no progresso científico e cultural. A este respeito parece-nos ideal a declaração de Nóvoa (2013), o qual defende que na abertura à criação, ao conhecimento e à sociedade esteve sempre o melhor da instituição universitária.

No final da segunda década do século XXI, o caminho da Universidade portuguesa é, então, atravessado por um conjunto de novos desafios os quais são, na verdade, fruto dos importantes passos que foram dados ao longo dos últimos 40 anos. Portugal percorreu, em muito pouco

⁹⁵ Sublinhado nosso ("Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro – regime jurídico das instituições de ensino superior" 2007)

tempo, um caminho significativo na qualificação das suas gerações mais jovens ao mesmo tempo que possibilitou melhores oportunidades profissionais e financeiras a grupos que eram tradicionalmente desfavorecidos (Sá, 2019; Teixeira & Sarrico, 2019). Apesar do seu desenvolvimento tardio e por vezes desordenado, o ensino superior contribuiu de forma muito positiva para o progresso económico e social de Portugal sendo, por isso, depositário de múltiplas expectativas individuais e coletivas, enquanto o agente que aproxima o conhecimento das sociedades contemporâneas (Teixeira & Sarrico, 2019).

Não obstante os resultados alcançados, a expansão do acesso e o aumento das qualificações deram origem a novas preocupações. A qualidade do ensino, a sua sustentabilidade financeira e a necessidade de diversificação do seu acesso têm merecido a atenção dos agentes universitários. Refletir sobre o papel das universidades na sociedade moderna revelou-se fundamental e levou, por isso, à criação da *Convenção Nacional do Ensino Superior 2030* que constitui um grupo destinado a promover o debate público sobre a importância e as missões do ensino superior em Portugal. O resultado desta reflexão traduzir-se-á numa nova agenda estratégica para o setor de educação superior nacional, fortalecendo o seu sistema e assegurando a continuidade do seu contributo para um país mais próspero, mais qualificado e mais justo⁹⁶.

As instituições de ensino superior enfrentam, atualmente, fortes reivindicações para a melhoria da sua qualidade e para o reforço do seu papel enquanto agentes de progresso económico e social. Estas exigências não provêm apenas das entidades reguladoras, mas também são resultado de um ambiente concorrencial intenso, fortemente caracterizado pela estagnação da procura de formação superior (Brogueira, 2019; Teixeira, 2019). No entanto, esta imposição de melhoria não vem acompanhada de um modelo de financiamento mais realista. Na verdade, as dificuldades económicas de muitas instituições justificam-se pela atribuição insuficiente de verbas estatais que dificultam as reformas necessárias ao sistema e que mantêm Portugal numa posição desfavorável em relação aos restantes países europeus, que apresentam níveis de financiamento por aluno bastante superiores (Teixeira & Sarrico, 2019; Teixeira, 2019).

A alternativa das instituições de ensino superior públicas tem sido a diversificação das suas fontes de financiamento a qual se manifestou, também, num aumento dos contributos das famílias, muito acima das médias europeias (Martins, 2019; Teixeira & Sarrico, 2019). No entanto, o contexto de crise económica a que Portugal tem estado sujeito faz com que os estudantes revelem

⁹⁶ ("Convenção Nacional do Ensino Superior 2030" 2019c)

cada vez mais dificuldades em frequentar cursos superiores. Custear o valor da propina, do alojamento, da deslocação e da alimentação com poucos apoios sociais tem exigido grandes esforços familiares que, muitas vezes, impossibilitam os alunos de ingressar ou de terminar o ensino superior (Sá, 2019). Como consequência, Portugal permanece com níveis de qualificação insuficientes em relação à generalidade dos países europeus que não pararam de progredir na qualificação diversificada da sua população (Sá, 2019; Teixeira & Sarrico, 2019, p. 2). Todavia, há um conjunto alargado de grupos que reúnem condições para frequentar cursos superiores e diz respeito aos indivíduos que, estando já inseridos no mercado de trabalho ou fora do percurso de escolaridade tradicional, têm interesse em investir na sua formação, mas que ainda não encontram as mesmas possibilidades de acesso (Sá, 2019).

Fruto deste contexto pouco favorável, a *Convenção Nacional do Ensino Superior 2030* vem reforçar a importância de colocar o ensino superior na agenda das prioridades nacionais, porque se trata da base que protagoniza o desenvolvimento de todos os outros sectores, sejam eles a economia, a saúde, a educação, a administração e a sociedade como um todo⁹⁷. Assim, considera que é urgente: 1) continuar a afirmar o valor e a importância da educação superior junto dos jovens, das famílias, da população adulta e das entidades empregadoras mostrando que vale a pena estudar e que todos podem fazê-lo; 2) desenhar políticas públicas que permitam continuar a democratizar o acesso melhorando, para isso, as condições de frequência no ensino superior principalmente através da melhoria dos apoios financeiros concedidos aos estudantes; 3) diversificar a oferta formativa adequada às necessidades de novos públicos, que incluem indivíduos já inseridos no mercado de trabalho e cujos percursos de vida não se inserem na lógica tradicional de ensino; e 4) atualizar e melhorar o financiamento das instituições de ensino superior.

Antes de escolher o tipo de educação superior que um país deseja estabelecer é necessário decidir que modelo de sociedade deseja construir (Dias, 1999). Parece-nos que esta é a missão da universidade desde o seu nascimento, no século XIII: sustentar o progresso das sociedades, através do conhecimento. Todavia, esta revela-se mais desafiante e mais complexa na época em que nos encontramos.

Resta-nos, em seguida, analisar a evolução dessa missão, com o objetivo de perceber as transformações que protagonizou ao longo dos nove séculos que descrevem o desenvolvimento do ensino universitário público em Portugal.

⁹⁷ ("Convenção Nacional do Ensino Superior 2030" 2019a)

2. A missão da Universidade: a reconstrução da sua evolução

É a missão das universidades contemporâneas muito diferente das suas ideias fundadoras? Que evolução foi sofrendo desde a Idade Média? Tendo por base a contextualização que até agora apresentámos, construímos um modelo piramidal que apresenta a evolução da missão organizacional do ensino superior português desde a sua fundação, no século XIII, até à atualidade. Com inspiração na representação de Archie B. Carrol (e na sua pirâmide de responsabilidade social), as funções da Universidade foram colocadas de forma a que a sua ordem de importância seja diretamente proporcional à proximidade da base da pirâmide. Consideramos que este é um passo fundamental, pois, permite-nos melhor compreender a evolução do papel do ensino superior na sociedade portuguesa, ao longo dos seus períodos de desenvolvimento.

Século XIII: o nascimento da primeira universidade portuguesa

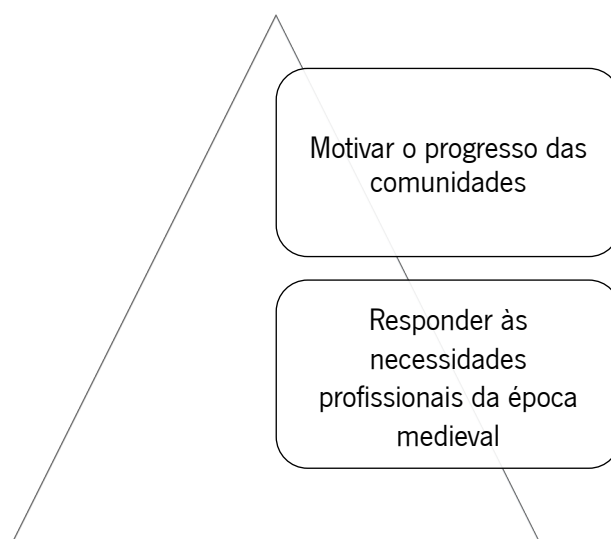


Figura 12: Pirâmide da missão das universidades portuguesas no século XIII

O nascimento da primeira Universidade Portuguesa, o Estudo Geral de Lisboa, data ao ano de 1290. Nesta época, já existiam instituições de ensino superior em alguns países europeus, que se encontravam sob a égide do poder religioso.

A fundação do Estudo Geral de Lisboa teve, na sua origem, o reconhecimento do papel que as universidades tinham na formação profissional e, conseqüentemente, no progresso das nações. Notava-se, já, uma certa responsabilidade social presente na tentativa de democratização do acesso ao conhecimento e à cultura, por exemplo, mediante o aparecimento das primeiras bolsas de estudo e da criação de Colégios Universitários.

Nesta época, a Universidade portuguesa servia os propósitos da Igreja e do Reino e tinha a missão de preparar os indivíduos para as necessidades profissionais da época medieval, procurando motivar o progresso social e económico, tal como consta na figura 12.

Primeira República: primeiro momento de expansão

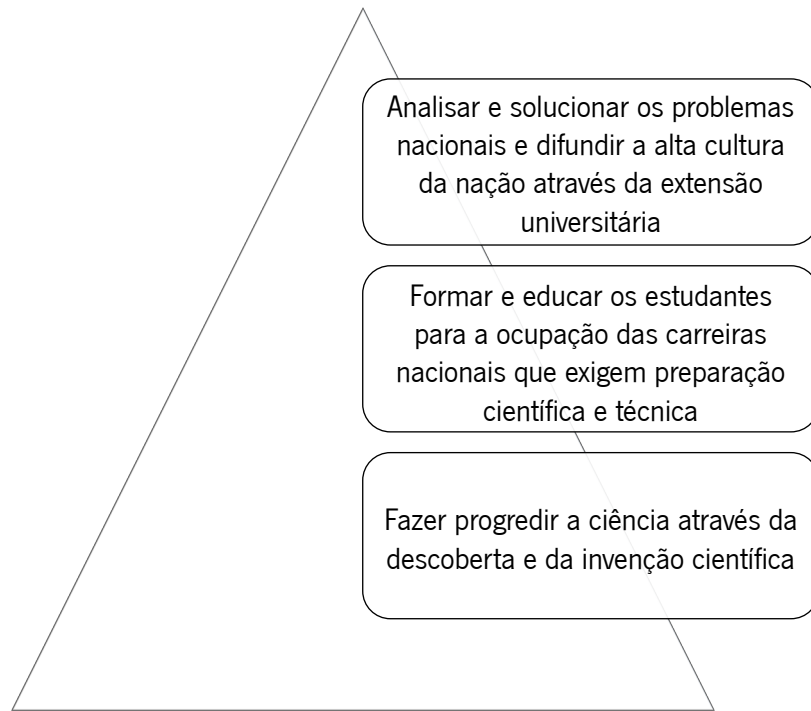


Figura 13: Pirâmide da missão das universidades portuguesas na Primeira República

Com a implantação da Primeira República em Portugal instalaram-se duas novas universidades: a Universidade de Lisboa e a Universidade do Porto, cujo Decreto criador data de 22 de março de 1911. A fundação destas instituições dava conta de um regime político ávido pelo desenvolvimento do país, que depositava na educação superior a máxima confiança. Prova disso foi a publicação do decreto com força de lei de 19 de abril de 1911, o qual declarava que as universidades deveriam protagonizar o desenvolvimento da sociedade fazendo progredir a ciência, através da descoberta e da invenção científica; formando e educando os estudantes para a ocupação das carreiras nacionais que exigiam preparação científica e técnica e; analisando e solucionando os problemas nacionais, difundindo a alta cultura da nação através da extensão universitária.

A referência ao avanço da ciência⁹⁸ veio mostrar que o governo estava consciente da importância que a mesma tinha na produção do conhecimento essencial para melhorar a vertente do ensino

⁹⁸ Que aparecia logo na alínea a) do artigo 1.º do ("Decreto com força de lei de 19 de Abril – bases da nova constituição universitária" 1911)

e da formação profissional. Ensinar não podia limitar-se aos conhecimentos já existentes e, por isso, era necessário investigar novas áreas e novos temas.

Foi também nesta época que surgiu, pela primeira vez, a referência ao conceito de extensão universitária que significava, não apenas uma expansão da cultura, mas uma abertura das universidades para lá dos seus muros. Estas deveriam, a partir de agora, utilizar as competências concebidas no seu interior para estabelecer cooperação com outras entidades, tais como, municípios e outras organizações das suas áreas de circunscrição.

Pela primeira vez, o ensino, a investigação e a extensão são assinalados como os pilares da missão das universidades públicas (figura 13), que eram as únicas instituições de ensino superior à data.

Estado Novo: universidades ao serviço do progresso económico

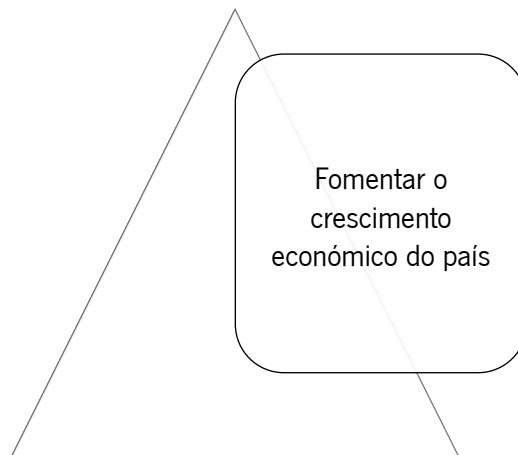


Figura 14: Pirâmide da missão das universidades portuguesas no Estado Novo

Contrariamente ao que aconteceu ao longo da vigência da Primeira República, a instauração da Ditadura Militar em Portugal trouxe um período de recuos para o país, ao qual o ensino universitário não ficou ileso.

Com a subida ao poder de Oliveira Salazar, no ano de 1933, a Ditadura Militar transformou-se no Estado Novo, cujo propósito de reorganização do sistema universitário levou à extinção de um conjunto de escolas superiores. Para o Estado Novo, as universidades eram responsáveis pelo crescimento económico do país através da formação de indivíduos aptos ao exercício das profissões necessárias ao progresso financeiro nacional.

Todavia, o sistema tal como existia, parecia ser inapto à formação prática de profissionais adequados ao desenvolvimento da vida económica. Como solução deste problema, foi criada a

Universidade Técnica, à qual cabia “(...) acentuar a finalidade superior económica do Estado, estudando os seus problemas mais instantes e pondo consciência na sua ação”⁹⁹.

Durante o Estado Novo, a missão das universidades, tal como consta na pirâmide da figura 14, era, quase exclusivamente, fomentar o crescimento económico de Portugal recorrendo, sobretudo, ao ensino técnico.

Claro que o crescimento do número de indivíduos com formação superior tinha repercussões para lá do objetivo económico, enriquecendo Portugal com uma população mais alfabetizada, mais culta e mais conhecida. No entanto, as barreiras criadas pela ausência de liberdade de expressão fizeram com que a expansão de conhecimento e da cultura fossem prejudicadas, ficando as universidades muito circunscritas à sua missão económica.

Reforma de Veiga Simão: a democratização do ensino superior

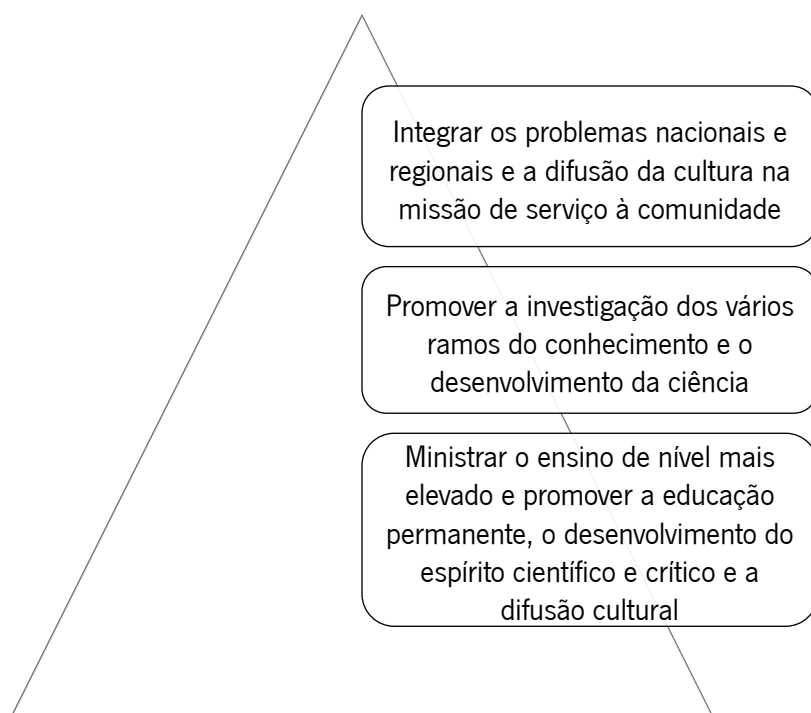


Figura 15: Pirâmide da missão das universidades portuguesas na reforma de 1973

A entrada de José Veiga Simão para o cargo de Ministro da Educação Nacional, no ano de 1973, tal como já discutimos, revolucionou o ensino em Portugal. Nesta altura, a necessidade de reforma passava pela democratização urgente da educação superior. Assim, a medida principal de Veiga Simão foi a da criação de um conjunto alargado de novas universidades e institutos politécnicos.

⁹⁹ ("Decreto n.º 19:081 de 2 de Dezembro – aprova o estatuto da Universidade Técnica" 1930)

Para este Ministro, o ensino superior representava o impulso fundamental para o desenvolvimento que Portugal necessitava de protagonizar para recuperar do retrocesso vivido no período ditatorial.

A importância que o ensino superior passou a ocupar motivou, naturalmente, uma transformação da sua missão, tal como podemos ver na pirâmide da figura 15, a qual passou se constituía de três valores essenciais: educação, investigação e serviço à comunidade.

A educação era tida como o pilar mais importante, que deveria funcionar numa perspetiva de permanência, dando origem ao que hoje conhecemos como a ‘formação ao longo da vida’. Seguiu-se a relevância da investigação para o desenvolvimento da ciência nos vários ramos do conhecimento. Por fim, destacava-se a importância do serviço à comunidade mediante a atenção aos problemas nacionais e a difusão da cultura.

Tal missão atribuía às instituições de ensino superior o papel de protagonistas no desenvolvimento do país, que se afigurava urgente.

Anos 80: o despoletar da crise

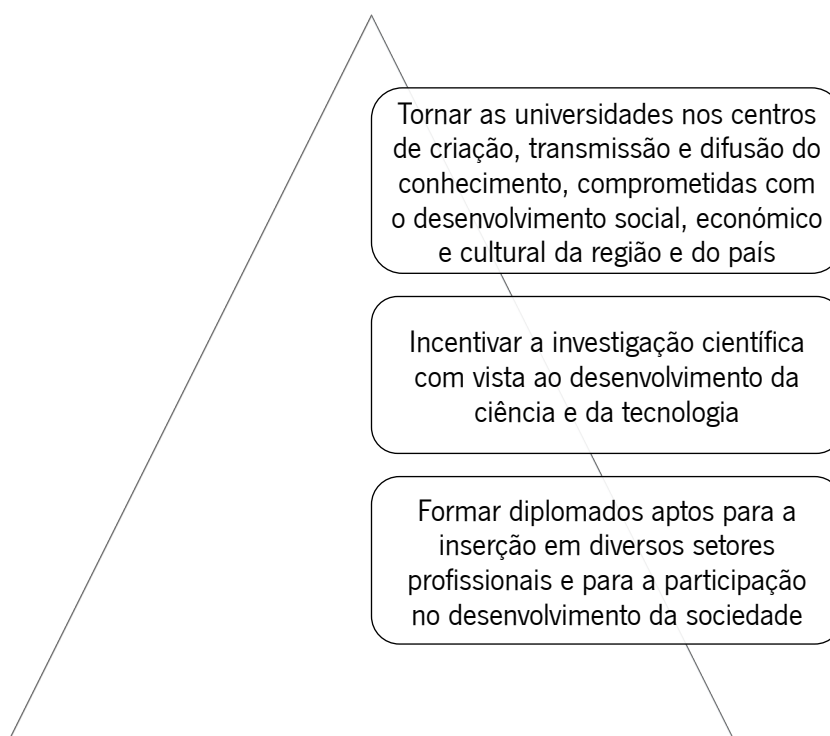


Figura 16: Pirâmide da missão das universidades portuguesas nos anos 80

A crise económica que se fez sentir em Portugal, em meados dos anos 80, afetou de forma acentuada o carácter ainda precoce do ensino superior português. Pouco depois de se ter iniciado

o período de expansão das universidades e institutos politécnicos, instalou-se um contexto desfavorável que reprimiu o seu desenvolvimento e protagonizou, até, alguns retrocessos, provocando uma crise nos valores que motivavam, até então, a ação das universidades.

Mais longe do Estado e mais perto da sociedade era a máxima que, agora, imperava no cerne da educação superior. Tal como constatámos, num momento de crise económica, o governo viu-se forçado a diminuir os apoios financeiros concedidos às instituições de ensino superior públicas. Como consequência, assistimos a uma liberalização da sua atividade que consentia e incentivava a busca de fontes de financiamento alternativas.

Depois de um período de crescimento próspero e vantajoso, as universidades confrontavam-se, agora, como uma conjuntura que desafiava a sua missão e os seus valores. Destas organizações já não se esperava, apenas, um papel relevante no progresso da sociedade mediante a produção de e difusão do conhecimento. Começava a impor-se, também, um contributo para o desempenho económico do país.

As transformações verificadas determinaram a revisão legislativa, como é o caso da lei n.º 46/86 de 14 de outubro, que estabeleceu as bases do sistema educativo e da lei n.º 188/88 de 24 de dezembro, sobre a autonomia das instituições de ensino superior. Nesta última, para além de se terem estabelecido os alicerces da autonomia destas entidades – consequência da liberalização do Estado – podia verificar-se que a missão do ensino superior (figura 16) sofrera uma evolução em relação à que tinha sido publicada na lei n.º 402/73, no ano de 1973.

Se em 1973 as universidades existiam, fundamentalmente, para ministrar o ensino de nível mais elevado e promover a educação permanente, em 1988 as exigências eram maiores. Estas instituições passaram a ser definidas como “(...) centros de criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia, que, através da articulação do estudo, da docência e da investigação, se integram na vida da sociedade”¹⁰⁰. Tal adaptação aproximava as universidades da sua nova realidade: menos dependentes do governo e mais próximas da sociedade, através da transferência do seu conhecimento e da prestação de serviços à comunidade envolvente. Este comportamento contribuía para a valorização económica do conhecimento produzido e, conseqüentemente, para o alcance de novas fontes de financiamento.

¹⁰⁰ (“Lei n.º 108/88 de 24 de Setembro – autonomia das universidades” 1988)

A missão do ensino superior passou, então, a concentrar-se menos na exclusividade da educação e da formação e mais na difusão e valorização social e económica do conhecimento produzido. Já não bastava produzir conhecimento e formar profissionais. Agora, era necessário aplicá-lo no apoio à comunidade e na interação com outras entidades.

As universidades tornaram-se, assim, protagonistas no desenvolvimento das sociedades em todas as suas vertentes: económica, cultural, científica, tecnológica, social ou ambiental.

Século XXI: a missão das universidades contemporâneas

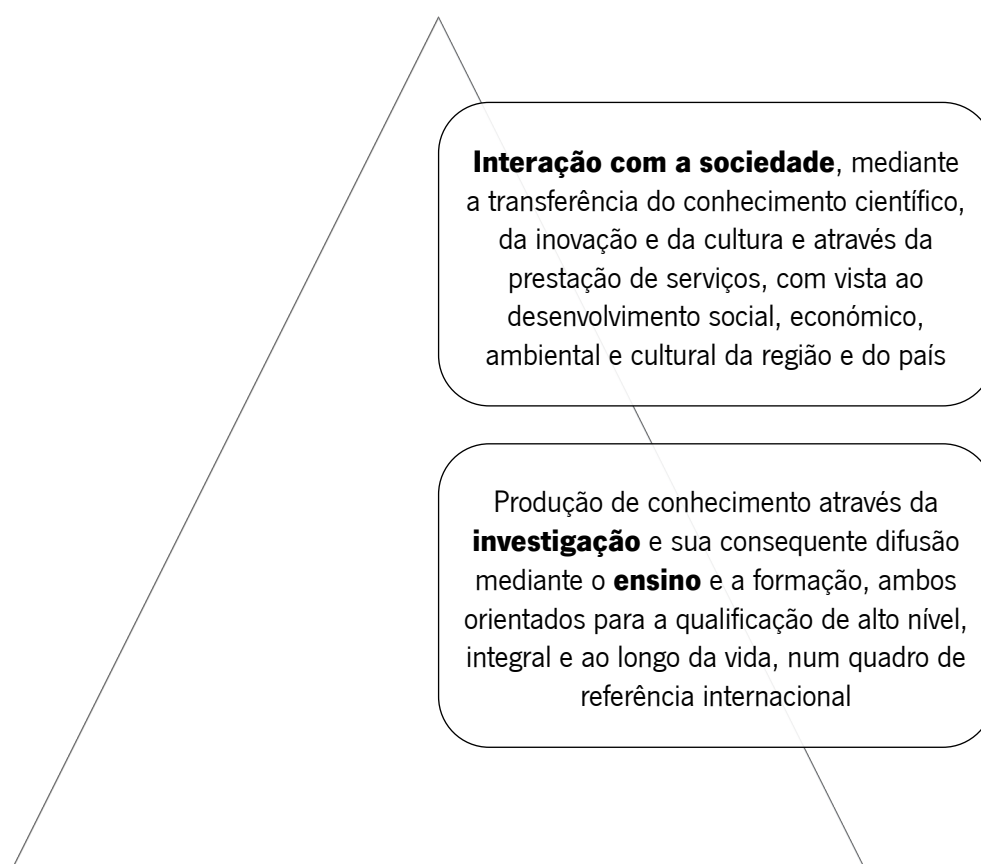


Figura 17: Pirâmide atual da missão das universidades portuguesas

Depois das dificuldades ocorridas no final do milénio, a entrada no novo século fez-se de desafios. À dificuldade económica e redução de financiamentos que caracterizava o ambiente de atuação do ensino superior em Portugal, somava-se o crescimento do mercado internacional de educação e a emergência da sociedade da informação, da qual as universidades se tornaram protagonistas. Por outro lado, as exigências individuais e coletivas para com a educação superior cresciam a um ritmo acelerado ao mesmo tempo que era indispensável ajustar o funcionamento destas instituições às diretivas da União Europeia.

A Universidade Portuguesa, que desde meados dos anos 90 se encontrava familiarizada com um sistema de gestão mais próximo do modelo empresarial e com a necessidade de medir o seu impacto em termos de progresso social e económico, procurou adaptar-se ao novo contexto internacional e às crescentes responsabilidades que a sociedade de informação e a evolução tecnológica lhe traziam. Nesse sentido, a publicação, no ano de 2007, do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior veio organizar e modernizar toda a orgânica e funcionamento do ensino superior em Portugal atualizando, naturalmente, a sua missão tal como apresentamos na figura 17. À tradicional missão de ensino e investigação soma-se, agora, a crescente relevância do processo de inovação tecnológica e de transferência de conhecimento, da produção de uma cultura de internacionalização, bem como do contributo para a competitividade económica e para o desenvolvimento social, económico, cultural e ambiental das regiões e do país.

Porque é que existem, então, as universidades, no século XXI? De acordo com Reis e Reis (2008), a sua missão é produzir a mudança positiva na sociedade, contribuindo para um nível de bem-estar cada vez mais elevado seja em termos materiais seja em termos intelectuais. Concordamos que esta é a grande ambição das universidades atuais, cuja missão, sempre sustentada pelos pilares da educação, da investigação e da interação com a sociedade possui, de acordo com a nossa análise, dois eixos fundamentais (figura 17).

O primeiro diz respeito à qualificação permanente e de alto nível, que envolve a produção e difusão do conhecimento através do ensino e da investigação, num quadro de referência internacional. Este é, se assim lhe quisermos chamar, o nível básico de existência as universidades e, por isso, encontra-se na base da pirâmide. Tal como podemos ler no *Plano de Desenvolvimento Estratégico para a Universidade da Beira Interior 2012-2020*, o ensino e a investigação são os grandes pilares de funcionamento de uma universidade e os seus níveis de excelência constituem, sempre, a sua principal referência de prestígio. A educação dos indivíduos sempre foi a função primordial do ensino superior. Embora, no entanto, tenha evoluído da simples satisfação das necessidades profissionais do país para a produção e difusão do conhecimento fortemente ancorado na investigação e profundamente comprometido com as necessidades globais da sociedade.

O segundo nível da pirâmide situa-se no âmbito da interação com a sociedade. As universidades têm intensificado a sua participação nas comunidades assumindo um papel protagonista na história do seu progresso, principalmente na era da sociedade do conhecimento, na qual a velocidade dos acontecimentos exige um país cultural, social, e economicamente mais avançado.

Mas, esta ligação ao meio social também se prendeu com questões económicas. Num contexto de diminuição das verbas estatais é preciso procurar fontes de financiamento alternativas ao mesmo tempo que se contribui para a competitividade económica da região e do país. É por isso que, atualmente, a ligação à sociedade se faz por meio da prestação de serviços à comunidade, da transferência e valorização económica do conhecimento, do contributo para a inovação e da difusão cultural. Em conjunto, estas ações promovem o desenvolvimento regional e nacional que também está dependente de um espírito de cooperação com o meio empresarial e com os agentes locais e nacionais. Esta interação com a sociedade só se consegue, naturalmente, através de uma integração plena com a educação e com a investigação.

Terminada a discussão do enredo da nossa história, passamos para a apresentação das quatro protagonistas que a integram.

Capítulo 7

As protagonistas do estudo

“(...) Saber quem é a organização é a base para ser capaz de declarar o que esta representa e o que está a prometer aos outros, não importa o relacionamento deles com a organização. Como tal, a Identidade Organizacional sustenta tudo desde a formulação estratégica até o que as organizações comunicam sobre si mesmas e sobre o que consideram ser central e distintivo acerca dos seus produtos e serviços (...). Em termos gerais, a Identidade Organizacional é poderosa porque é uma função pragmática dentro das organizações (...).”

(Pratt et al., 2016, p. 5)

1. Apresentação das personagens da história

Tal como demos conta no capítulo 3, ainda que a nossa investigação não integre um estudo de identidade, o fenómeno é relevante para este trabalho. De acordo com o que já defendemos, falar de organizações é falar da sua identidade e tentar compreender a forma como se procuram definir com vista ao alcance dos seus propósitos. Assim, não nos parece possível estudar a Universidade da Beira Interior, a Universidade de Lisboa, a Universidade do Minho e a Universidade do Porto, nem discutir os respetivos compromissos sociais sem referirmos alguns dos seus traços identitários. Além do mais, a noção de identidade integra um conjunto de conceitos secundários que muito interessam a este estudo, como é o caso da missão, a qual analisámos no capítulo anterior para perceber a evolução do papel das universidades públicas na sociedade portuguesa. Assim, com o objetivo de discutir alguns dos traços identitários que descrevem as quatro instituições em estudo, lembramos a conceptualização de Identidade Organizacional adaptada às universidades públicas que criámos no capítulo 3:

Conjunto de atributos centrais, distintivos e contínuos que emergem de uma história e suas tradições, rituais e mitos; de uma personalidade idealizada, declarada na missão, na visão e pela comunicação; de uma cultura partilhada, seus valores, crenças e códigos de conduta; de um nome distinto e atributos visuais; de padrões de comportamento dotados de responsabilidade social; e de uma imagem refletida, que redefine os traços de identidade.

Nesta fase centramo-nos na análise de alguns elementos que compõem a identidade das quatro universidades. Em primeiro lugar, e tendo em conta que já realizamos uma contextualização histórica no capítulo anterior apresentámos, em poucas linhas, a **história** de cada uma das instituições num formato de *cartão de cidadão* por nós adaptado. Em seguida, concentramo-nos na missão, nos objetivos e na visão organizacional como os **atributos de uma personalidade idealizada**, nos quais, de acordo com Fernandes (2018a), está presente a responsabilidade social das organizações. E, por fim, destacamos os valores das universidades como uma forma de abordar parte da **cultura que é partilhada** entre os seus membros. Estes são, de resto, os atributos que entendemos como relevantes para nos ajudar a perceber a criação de um compromisso social¹⁰¹ por parte de cada uma destas instituições.

É importante lembrarmos que, para fazer este diagnóstico da identidade de cada universidade nos socorremos de três tipos de documentos: a nossa referência principal foram os Estatutos das instituições, que completámos com conteúdos retirados dos respetivos planos estratégicos e dos *websites*. A tabela que elaborámos com os conteúdos necessários para a análise dos traços identitários encontra-se no anexo 1.

Aproveitamos esta fase para melhor apresentarmos os grupos que constituem os públicos internos e externos das universidades públicas. Embora já lhes tenhamos feito referência no capítulo 5, é nesta etapa que lhes damos o devido destaque.

1.1. Os traços históricos

Nos traços históricos, enveredámos pela breve caracterização de cada universidade atendendo a alguns dos seus elementos básicos: nome; logótipo; data de fundação; sede; filiação; natureza jurídica; e breve contextualização histórica.

¹⁰¹ O referente da imagem refletida não foi analisado, pois a nossa investigação não envolveu um estudo das perceções externas. Todavia, como veremos no capítulo 10, criámos um modelo de comunicação que valoriza a constituição comunicativa da responsabilidade social, como o formato ideal que deve ter em conta as opiniões de todos os públicos das universidades na criação do seu compromisso social.



Figura 18: Logótipo da Universidade da Beira Interior

Nome: Universidade da Beira Interior (UBI).

Número de alunos: cerca de 7 000 (Fidalgo, 2019).

Data de fundação: a 11 de agosto de 1973 nasce o Instituto Politécnico da Covilhã que, em 1986, pelo decreto-lei n.º 76-B/86¹⁰² se torna na Universidade da Beira Interior.

Naturalidade/ Sede: Covilhã.

Filiação¹⁰³: Cândido Manuel Passos Morgado¹⁰⁴ (UBI, 2019a).

Natureza jurídica: pessoa coletiva de direito público¹⁰⁵.

Contextualização histórica: a Universidade da Beira Interior encontra as suas origens no Instituto Politécnico da Covilhã (IPC), cuja criação se deu em 11 de agosto de 1973 no contexto da reforma de Veiga Simão.

Tal como já discutimos no capítulo 6, a reforma levada a cabo pelo então Ministro da Educação Nacional foi responsável pela expansão e diversificação do ensino superior português. No decreto-lei n.º 402/73 de 11 de agosto de 1973, foi instituída a criação de novas universidades e institutos politécnicos, grupo no qual figurava o Instituto Politécnico da Covilhã (IPC). Esta instituição recebeu os seus primeiros alunos no ano de 1975, nos cursos de Engenharia Têxtil, de Administração e de Contabilidade, que procuravam responder às necessidades de formação da comunidade (UBI, 2019a). Em 1979, o IPC converteu-se em Instituto Universitário da Beira Interior (IUBI) e, em 1986 o IUBI foi convertido na atual Universidade da Beira Interior (UBI):

¹⁰² ("Decreto-Lei n.º 76-B/86 de 30 de Abril – extingue o Instituto Universitário da Beira Interior e cria, em sua substituição, a Universidade da Beira Interior" 1986)

¹⁰³ Na filiação, consideramos o primeiro Reitor de cada Universidade.

¹⁰⁴ Cândido Manuel Passos Morgado foi o primeiro Reitor desta instituição, entre 21 de agosto de 1980 e 19 de janeiro de 1996. Antes disso, e aquando da criação do antigo Instituto Politécnico da Covilhã, em 1973, Duarte Cordeiro de Almeida Simões foi eleito como o seu primeiro diretor (UBI, 2019a).

¹⁰⁵ ("Despacho Normativo n.º 45/2008 de 1 de Setembro de 2008 - Estatutos da Universidade da Beira Interior" 2008)

Criado pelo Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de Agosto, o Instituto Politécnico da Covilhã desenvolveu a partir dessa data um importante conjunto de atividades nos domínios do ensino, da investigação científica e tecnológica e da prestação de serviços à comunidade, que justificaram a sua conversão em instituto universitário, o que veio a ser concretizado através da transformação daquele estabelecimento de ensino no Instituto Universitário da Beira Interior pela Lei n.º 44/79, de 11 de Setembro.

Os cursos que o Instituto Universitário desde essa transformação tem vindo a ministrar e a criação de cursos de licenciatura nas áreas de ensino, designadamente do ensino da Matemática e da Física-Química, mostram, por outro lado, que se encontram reunidas as condições que, nos termos da n.º1 do artigo 3.º do citado Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de agosto, justificam a sua conversão em universidade¹⁰⁶.

Atualmente esta instituição possui cinco Faculdades: a Faculdade de Ciências, a Faculdade de Engenharia, a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, a Faculdade de Artes e Letras e a Faculdade de Ciências da Saúde.



Figura 19: Logótipo da Universidade de Lisboa

Nome: Universidade de Lisboa (ULisboa).

Número de alunos: 49 720 (Ferreira, 2019).

Data de fundação: 1 de março de 1290, com a sua refundação a 22 de março de 1911.

Naturalidade¹⁰⁷/ Sede: Lisboa.

Filiação: Augusto José da Cunha¹⁰⁸ (ULisboa, 2019a).

Natureza jurídica: pessoa coletiva de direito público¹⁰⁹.

¹⁰⁶ ("Decreto-Lei n.º 76-B/86 de 30 de Abril – extingue o Instituto Universitário da Beira Interior e cria, em sua substituição, a Universidade da Beira Interior" 1986)

¹⁰⁷ Local onde se encontram sedeadas as universidades.

¹⁰⁸ Foi o primeiro Reitor da Universidade de Lisboa, depois da sua refundação em 1911. Foi Reitor até 1913 (ULisboa, 2019a).

¹⁰⁹ ("Despacho Normativo n.º 1-A/2016 de 1 de março de 2016 - Estatutos da Universidade de Lisboa" 2016)

Contextualização histórica: foi em Lisboa que, no século XIII, nasceu aquela que seria a primeira e única universidade portuguesa até 1911. A sua história cruza-se, no entanto, e tal como já demos conta no capítulo 6, com a criação da Universidade de Coimbra.

A atual Universidade tem as suas origens em 1288, quando foi fundada em Lisboa a primeira universidade portuguesa, transferida para Coimbra em 1537. A partir do final do século XVIII, os estudos superiores foram restabelecidos na capital, através de Cursos, Escolas e Institutos que, em 1911 e em 1930, se congregaram na Universidade de Lisboa e na Universidade Técnica de Lisboa. A Universidade de Lisboa, agora criada, continua uma história com mais de sete séculos¹¹⁰.

Em 2013 a Universidade Técnica foi agregada à Universidade de Lisboa que, atualmente, integra 18 unidades de ensino e investigação, representando a instituição portuguesa com maior número de alunos.



Universidade do Minho

Figura 20: Logótipo da Universidade do Minho

Nome: Universidade do Minho (UMinho).

Número de alunos: 18 600 (UMinho, 2019d).

Data de fundação: 11 de agosto de 1973.

Naturalidade/ Sede: Braga e Guimarães.

Filiação: Carlos Alberto Lloyd Braga¹¹¹ (UMinho, 2019c).

Natureza jurídica: fundação pública de direito privado¹¹².

¹¹⁰ ("Despacho Normativo n.º 1-A/2016 de 1 de março de 2016 - Estatutos da Universidade de Lisboa" 2016)

¹¹¹ Foi o primeiro Reitor da Universidade do Minho, entre 1973 e 1980 (UMinho, 2019c).

¹¹² ("Despacho Normativo n.º 13/2017 de 21 de setembro de 2017 - Estatutos da Universidade do Minho" 2017)

Contextualização histórica: fundada em 1973, pelo decreto-lei n.º 402/73, a Universidade do Minho, tal como a Universidade da Beira Interior, pertence ao grupo daquelas que se podem denominar de “universidades novas”, encontrando a sua fundação na reforma de Veiga Simão.

O primeiro Reitor da Universidade do Minho, Carlos Lloyd Braga, tomou posse em Fevereiro de 1974 e no ano letivo de 1975/1976 esta instituição recebeu os primeiros estudantes, distribuídos por três áreas de estudo principais:

A abertura do ano letivo teve por base a oferta formativa autorizada pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC), assente em três áreas privilegiadas: 1) Formação de professores – ensino preparatório: Línguas Vivas (Inglês e Português, Francês e Português) e Matemática e Ciências da Natureza; 2) Línguas Vivas (Inglês, Francês e Alemão), segundo dois ramos de formação: secretariado e tradutor-interpretre; 3) Tecnologias (Engenharia Têxtil e Engenharia de Produção), de acordo com três ramos de especialização: Metalomecânica, Sistemas e Têxtil. Os cursos autorizados (...) globalmente, satisfaziam carências nacionais e iam ao encontro das necessidades da economia da região (...). (Ferreira et al., 2014)

Atualmente, a Universidade do Minho está sediada nas cidades de Braga e Guimarães, integrando 12 unidades de ensino e investigação.



Figura 21: Logótipo da Universidade do Porto

Nome: Universidade do Porto (U.Porto).

Número de alunos: 29 718 (U.Porto, 2019b).

Data de fundação: 22 de março de 1911.

Naturalidade/ Sede: Porto.

Filiação: Francisco Gomes Teixeira¹¹³ (U.Porto, 2019a).

Natureza jurídica: fundação pública de direito privado¹¹⁴.

¹¹³ Foi o primeiro Reitor da Universidade do Porto, entre 1911 e 1917 (U.Porto, 2019a).

¹¹⁴ ("Despacho Normativo n.º 8/2015 de 25 de maio de 2015 - Estatutos da Universidade do Porto" 2015)

Contextualização histórica: a Universidade do Porto deve o seu nascimento à reforma do ensino superior protagonizada pela Primeira República Portuguesa. No decreto com força de lei, publicado a 22 de março de 1911, mandava o governo que “no território da República, além da Universidade de Coimbra já existente, são criadas mais duas universidades – uma com sede em Lisboa e outra no Porto”¹¹⁵. No entanto, tal como constatamos no capítulo 6, e de acordo com a própria Universidade do Porto, as suas raízes são mais antigas:

A Universidade do Porto foi formalmente constituída a 2 de Março de 1911, na sequência da implantação da República em Portugal. As suas raízes, contudo, remontam ao século XVIII e a uma combinação de experiências formativas em áreas ligadas às Ciências, Artes e Medicina, que viriam a projetar-se no futuro da Universidade. (U.Porto, 2018n)

Aquando da sua constituição formal, esta universidade estruturou-se em torno de duas Faculdades: Medicina e Ciências. Atualmente, a Universidade do Porto desenvolve a sua atividade em torno de 14 Faculdades, às quais se soma a *Porto Business School*.

1.2. A personalidade idealizada na missão, na visão e nos objetivos

Tal como já tivemos oportunidade de discutir no capítulo 3, a **missão**¹¹⁶ organizacional identifica a finalidade de uma organização e responde às questões “*porque é que a organização existe?*” e “*qual é o seu propósito?*” (Maghroori & Rolland, 1997; Morphew & Hartley, 2006; Osman, 2008).

No capítulo anterior, procurámos compreender a evolução da missão das universidades portuguesas até chegar àquela que é a sua razão de existir atual. Chegamos, então, à conclusão que a **produção e difusão do conhecimento através do ensino e da educação**, num quadro de referência internacional, bem como a **interação com a sociedade** mediante a transferência do conhecimento científico, da inovação e da cultura e através da prestação de serviços, com vista ao desenvolvimento social, económico, ambiental e cultural da região e do país, constitui a missão das universidades contemporâneas. Assim, o ensino, a investigação e a interação com a sociedade são os três pilares que orientam a atividade destas instituições. Esta é, de resto, uma manifestação que está idealizada em cada uma das missões das quatro entidades em estudo, como se pode ver na figura 22.

¹¹⁵ ("Decreto com força de lei de 22 de Março – instituição de fundos universitários de bolsas de estudo" 1911)

¹¹⁶ Informações das missões retiradas de: ("Despacho Normativo n.º 45/2008 de 1 de Setembro de 2008 - Estatutos da Universidade da Beira Interior" 2008; "Despacho Normativo n.º 1-A/2016 de 1 de março de 2016 - Estatutos da Universidade de Lisboa" 2016; "Despacho Normativo n.º 13/2017 de 21 de setembro de 2017 - Estatutos da Universidade do Minho" 2017; U.Porto, 2019b)

<p style="text-align: center;">UBI</p> <p style="text-align: center;">"A UBI tem como missão promover a qualificação de alto nível, a produção, transmissão, crítica e difusão de saber, cultura, ciência e tecnologia, através do estudo, da docência e da investigação."</p>	<p style="text-align: center;">ULisboa</p> <p style="text-align: center;">"A Universidade de Lisboa é uma instituição de ensino e de ciência, baseada na criação, transmissão e valorização social e económica do conhecimento e da cultura, comprometida com o progresso da sociedade."</p>
<p style="text-align: center;">UMinho</p> <p>"A Universidade tem como missão gerar, difundir e aplicar conhecimento, assente na liberdade de pensamento e na pluralidade dos exercícios críticos, promovendo a educação superior e contribuindo para a construção de um modelo de sociedade baseado em princípios humanistas, que tenha o saber, a criatividade e a inovação como fatores de crescimento, desenvolvimento sustentável, bem-estar e solidariedade."</p>	<p style="text-align: center;">U.Porto</p> <p style="text-align: center;">"A U.Porto tem como missão a criação de conhecimento científico, cultural e artístico, a formação de nível superior fortemente ancorada na investigação, a valorização social e económica do conhecimento e a participação ativa no progresso das comunidades em que se insere."</p>

Figura 22: Missão das universidades

Depois de responder à questão “porque é que eu existo?”, as organizações tendem a concentrar-se na pergunta “o que queremos ser?” (Lipton, 1996). Define-se, desta forma, uma **visão** que representa a promessa duradoura responsável por idealizar o futuro das empresas e instituições (Lipton, 1996; Foster & Akdere, 2007). Tal como a missão, também a visão facilita a compreensão dos compromissos sociais das universidades e, por isso, tivemos em conta a sua descrição.

Assim, “(...) assumir-se como uma comunidade viva e vibrante, reconhecida pela qualidade do seu empenho no ensino, na investigação e na transferência de conhecimento e com um forte compromisso com a região”¹¹⁷, representa a Visão da Universidade da Beira Interior. Esta instituição enfatiza a sua ambição de ser “reconhecida pela solidez e qualidade do ensino e da investigação (...)” mas, sobretudo, a vontade de se aproximar da sociedade e de representar “(...) um ator decisivo no desenvolvimento social e económico da região e do país”, capaz de

¹¹⁷ Todos as citações diretas desta secção sobre a UBI foram retiradas do seu website, nomeadamente, da página que se dedica à missão, visão e valores (UBI, 2018b).

transformar a “(...) Beira Interior numa região de grande potencial humano e tecnológico”, não esquecendo, em torno da sua ação, o combate ao desperdício e a gestão eficiente dos seus recursos e processos” (UBI, 2018b).

Assim, a Universidade da Beira Interior revela um desejo claro de estabelecer um forte compromisso com a região, mediante a transferência do seu conhecimento para empresas de base tecnológica e de serviços avançados e através da criação de parcerias com atores regionais. Esta instituição apresenta, por isso, uma visão de futuro muito próxima da sua comunidade envolvente.

Por seu turno, a Universidade de Lisboa:

(...) Pretende promover a sua coesão e espírito identitário, atrair os melhores estudantes, promover o rejuvenescimento, a qualificação e a mobilidade dos Recursos Humanos, reforçar a capacidade de intervenção e influência da ULisboa em espaços internacionais estratégicos, assegurar a consolidação de um Sistema de Gestão da Qualidade, criar oferta cultural para a Universidade e para a Cidade de Lisboa, promover a responsabilidade social e as atividades de desporto, saúde e bem-estar na ULisboa bem como melhorar as infraestruturas ao dispor da comunidade académica. (ULisboa, 2018)

A visão apresentada pela Universidade de Lisboa revela uma perspetiva muito próxima da comunidade académica, a qual pretende aproximar e valorizar mediante: a promoção da coesão, do sentimento de pertença e de identificação com a instituição; a qualificação e mobilidade dos recursos humanos; o investimento nas atividades de desporto, saúde e bem-estar nos campi; a melhoria das infraestruturas ao dispor da comunidade académica; e a diversificação da oferta cultural. Não fica esquecido o impacto da instituição na comunidade envolvente e no país, principalmente através da sua atuação enquanto uma universidade que se quer internacional e preocupada com a responsabilidade social.

Aquando da preparação do seu Plano Estratégico para 2020, a Universidade do Minho definiu o lugar que ambicionava ocupar no final da segunda década do século XXI:

Em 2020 a Universidade do Minho será um centro de educação, de criação e de valorização do conhecimento com grande atratividade internacional, com base no desempenho dos seus centros de investigação e na qualidade e diferenciação do seu projeto educativo, tendo como marcas identitárias dos seus estudantes o saber, a criatividade e a ética, constituindo-se como agente promotor do desenvolvimento económico, social e cultural. (Plano Estratégico UMinho 2020, 2013, p. 11)

Representar um centro de educação, de criação e valorização do conhecimento com grande atividade internacional é a visão da Universidade do Minho. Para tal, esta instituição pretende fazer-se valer do desempenho dos seus centros de investigação, da qualidade do seu projeto educativo e do seu papel enquanto agente responsável pelo desenvolvimento económico, social e cultural tendo, ainda, como fatores de diferenciação o saber, a criatividade e a ética dos seus estudantes.

Por fim:

Como Visão, a U.Porto será uma universidade de investigação sustentável e transformadora, com influência e reconhecimento crescentes a nível regional, nacional e internacional, capaz de proporcionar aos seus estudantes uma experiência educativa potenciadora das suas capacidades, de promover o desenvolvimento integral de toda a comunidade académica, e de colocar o seu património material e imaterial ao serviço do desenvolvimento científico, cultural e socioeconómico. (Plano Estratégico U.Porto 2020, p. 5)

Ser uma universidade de investigação com reconhecimento a nível regional, nacional e internacional é parte da visão da Universidade do Porto que deseja, também, destacar-se no ensino ao proporcionar uma experiência educativa que potencie as capacidades dos seus estudantes. Nas suas ambições consta, ainda, o desenvolvimento integral de toda a comunidade académica e a colocação do património material e imaterial da universidade ao serviço do desenvolvimento científico, cultural e socioeconómico.

A aposta na qualidade dos projetos de ensino, de investigação de interação com a sociedade unem as quatro universidades, assim como a referência às ideias de sustentabilidade. A valorização do impacto internacional é também muito importante para a Universidade de Lisboa, para a Universidade do Minho e para a Universidade do Porto. A Universidade da Beira Interior, por sua vez, concentra-se mais no seu papel enquanto o agente do progresso económico, social, cultural e ambiental da sua região envolvente. É, na verdade, das quatro, a Universidade que mais centra as suas características identitárias num compromisso assumido com a região, enquanto a Universidade de Lisboa, a Universidade do Minho e a Universidade do Porto procuram coordenar a importância da sua participação regional e nacional com a dimensão internacional que visam alcançar. Apesar desta semelhança entre as três, conseguimos encontrar ideias diferentes no que respeita à idealização do futuro próximo.

A Universidade de Lisboa, por exemplo, tem uma visão preocupada com a qualidade de vida da comunidade académica. A Universidade do Minho, por sua vez, quer diferenciar-se pelo seu projeto educativo e pelo desempenho dos seus centros de investigação, de maneira a que estes promovam o desenvolvimento económico, social e cultural do seu meio. Esta preocupação com a comunidade aproxima-a da Universidade da Beira Interior. Por fim a Universidade do Porto tem uma visão que se distingue pela valorização das potencialidades da investigação, mas, não esquece a sua comunidade académica nem o seu papel no progresso da região.

Apesar de algumas diferenças, as semelhanças verificadas na missão e na visão das quatro universidades manifestam-se num conjunto de **objetivos** organizacionais bastante aproximados. Estes são responsáveis por completar essa missão e essa visão, expondo a atividade organizacional numa perspetiva mais concreta e funcional, orientando-a para a ação.

Após a leitura e análise dos objetivos das quatro universidades (ou atribuições, como algumas designam nos seus Estatutos), entendemos que os mesmos apresentam semelhanças que tornam possível a sua organização pelas seguintes categorias: 1) *objetivos de qualificação*; 2) *objetivos de interação e desenvolvimento da sociedade*; 3) *objetivos de valorização humana*; e 4) *objetivos de sustentabilidade*. Podemos, ainda, agregar estas categorias em duas tipologias de objetivos, consoante a sua orientação: *objetivos operacionais* e *objetivos de atitude*. No nosso entender, os *objetivos operacionais* (qualificação e interação e desenvolvimento da sociedade) dizem respeito a atividades concretas, realizadas pelas universidades, e os *objetivos de atitude* (valorização humana e sustentabilidade) caracterizam a sua atitude face aos objetivos operacionais.

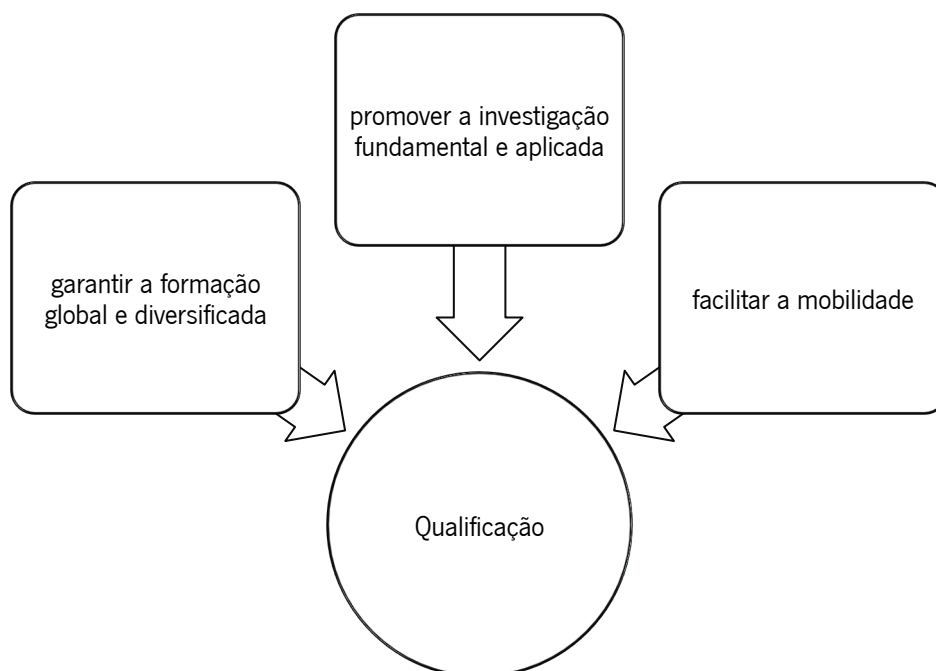
Objetivos operacionais

Figura 23: Objetivos relacionados com a qualificação

Nos objetivos da *qualificação* (figura 23), encontram-se as atividades de *formação global e diversificada*, mediante a realização de ciclos de estudos de licenciatura, de mestrado e de doutoramento e através da disponibilização de cursos avançados ou de formação especializada que possibilitem a aprendizagem ao longo da vida perseguindo-se, desta forma, uma oferta educativa que contemple as vertentes cultural, científica, técnica, artística, cívica e ética. Ainda na qualificação, destacam-se os objetivos da *investigação fundamental e aplicada*, bem como da *mobilidade* de estudantes, investigadores, docentes e não-docentes, responsável por facilitar a cooperação com entidades nacionais e internacionais e por incentivar o intercâmbio cultural, científico e técnico.

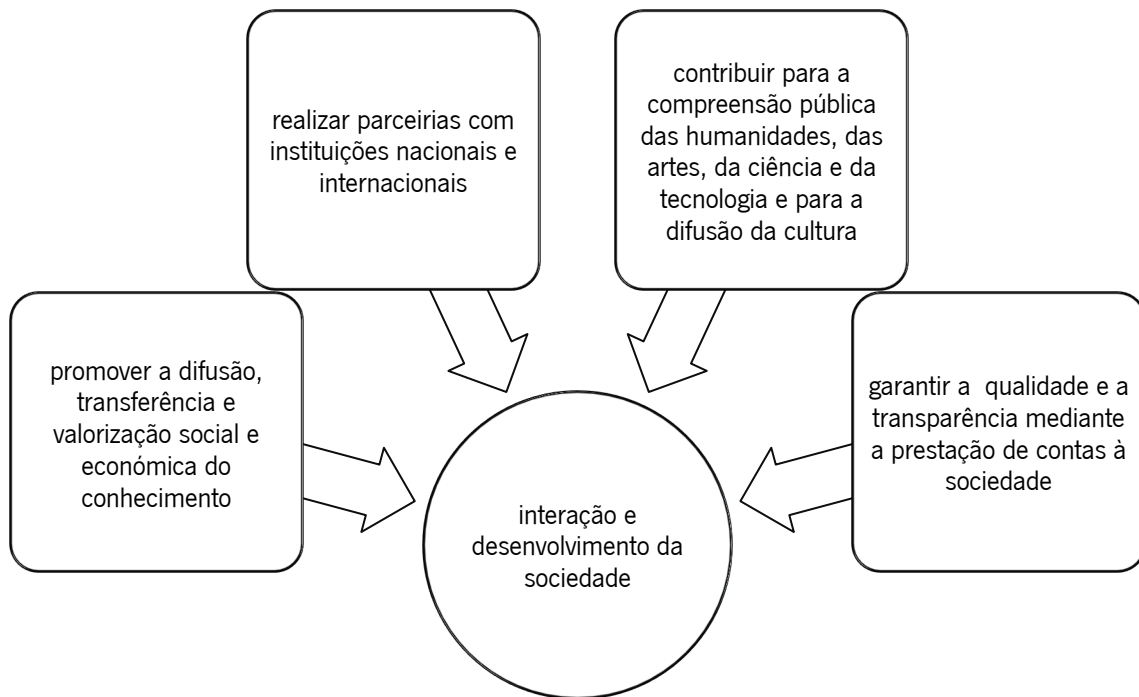


Figura 24: Objetivos relacionados com a interação e desenvolvimento da sociedade

A *interação e desenvolvimento da sociedade* (figura 24) é um objetivo no qual as universidades têm concentrado esforços através da diversificação de atividades e de âmbitos de atuação. Fazem parte dele a *difusão, transferência e valorização social e económica do conhecimento*, que integra atividades em estreita ligação com a investigação (por exemplo, mediante a realização de projetos em parceria, orientados para solucionar determinados problemas ou carências da comunidade) mas, também inclui a prestação de serviços à comunidade (que vão desde a criação de *spin-offs*, ao voluntariado) que procuram dar resposta a necessidades específicas do meio envolvente. Ainda no âmbito desta transferência e partilha de conhecimento, a realização de *parcerias com instituições nacionais e internacionais* que promove o desenvolvimento da comunidade ao mesmo tempo que facilita alternativas de financiamento, tem um lugar de destaque na ação das universidades. É, ainda, função destas instituições o *contributo para a compreensão pública das humanidades, das artes, da ciência e da tecnologia*, que cumprem mediante uma aposta na abertura universitária e na promoção de atividades que possibilitem um acesso, de todos, à *cultura*.

Por fim, esta interação com a sociedade deve reger-se por pelos *padrões da qualidade e do respeito pela transparência*, mediante a prestação de contas à sociedade.

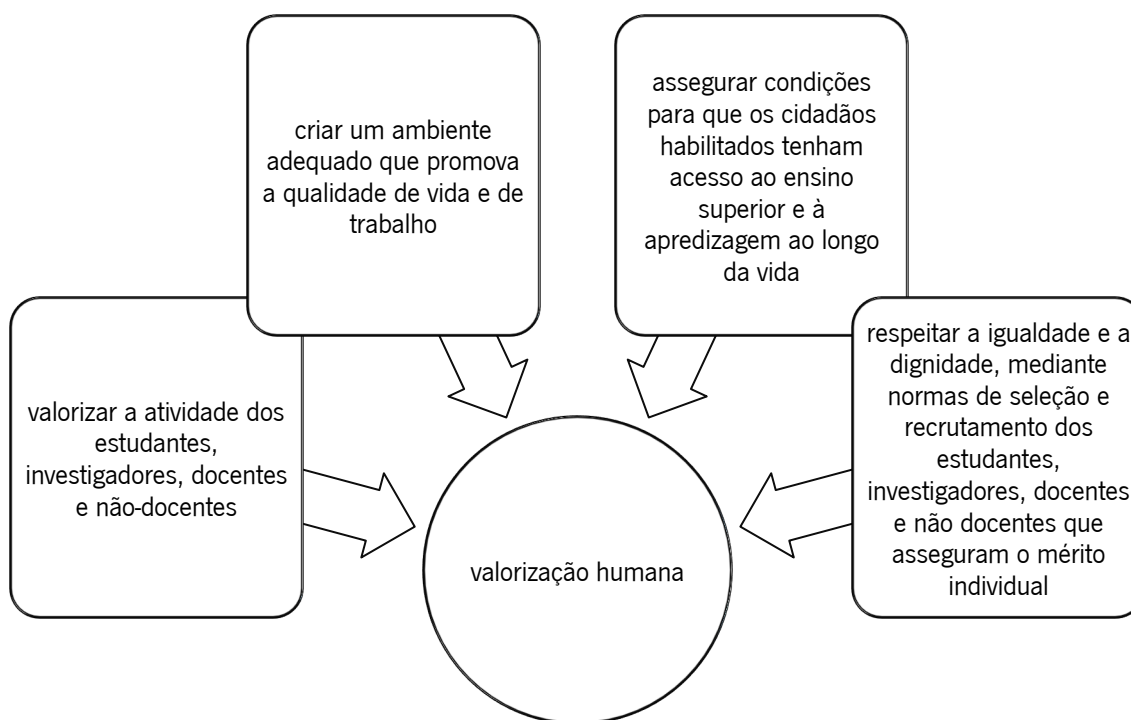
Objetivos de atitude

Figura 25: Objetivos relacionados com a valorização humana

Muito importante nos objetivos perseguidos pelas quatro universidades é a *valorização humana* (figura 25), da qual estão absolutamente dependentes todos os outros objetivos ligados à qualificação, à interação e desenvolvimento da sociedade e à sustentabilidade. Percebe-se que, independentemente dos restantes propósitos, as universidades procuram preservar, continuamente, o respeito pelos seus públicos internos e externos. É neste sentido que procuram *valorizar a atividade dos seus estudantes, investigadores, docentes e não docentes*, estimulando a sua formação intelectual e profissional e criando um *ambiente educativo e laboral adequado*, que promova a democratização e participação de toda a comunidade académica, bem como a sua qualidade de vida e de trabalho. Para tal procuram garantir seis condições essenciais: 1) o respeito pela democracia, pela liberdade de opiniões e pela participação nos processos de decisão e de gestão; 2) os programas e medidas e ação social para os estudantes; 3) o acesso a cuidados de saúde física e mental para toda a comunidade académica; 4) a possibilidade de praticar desporto nos campi; 5) a fruição de atividades culturais; e 6) a garantia de boas infraestruturas para estudar e trabalhar.

Igualmente importante nesta categoria, é a *criação de condições para que todos os cidadãos habilitados tenham acesso ao ensino superior e à aprendizagem ao longo da vida*, garantindo-lhes

o desenvolvimento de um espírito crítico e o exercício de uma cidadania ativa e responsável. Tudo isto deve ser realizado num quadro de *respeito pela igualdade e dignidade*, estabelecendo-se normas de seleção e recrutamento dos estudantes, investigadores, docentes e não docentes que assegurem o mérito individual e a igualdade de oportunidades totalmente independente de questões sociais, políticas, religiosas, étnicas ou de género.

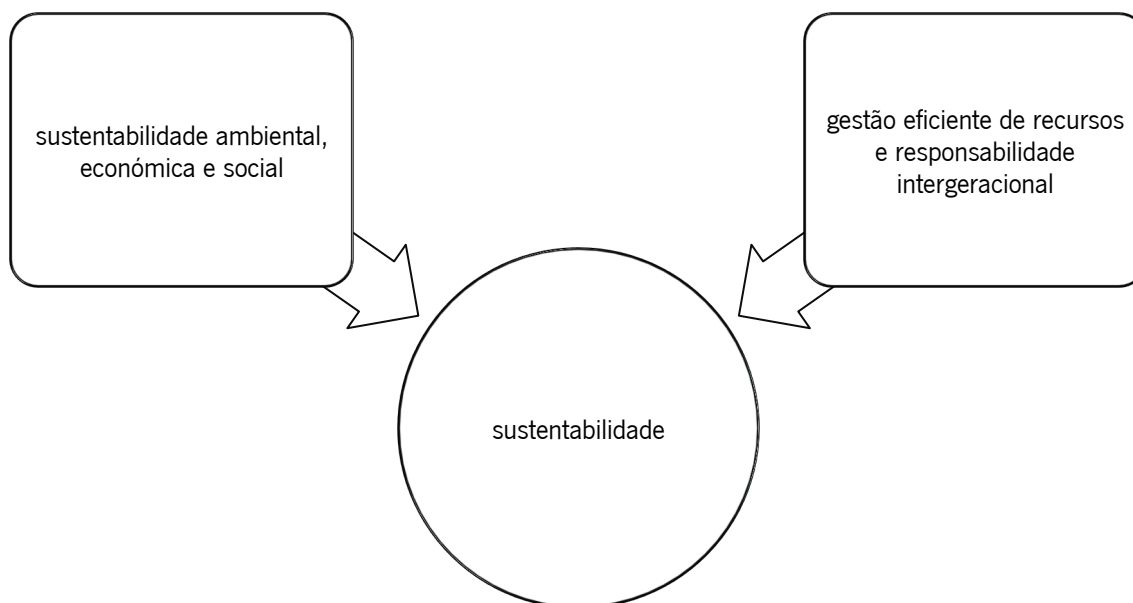


Figura 26: Objetivos relacionados com a sustentabilidade

A preocupação com o *desenvolvimento sustentável* (figura 26) está patente nos objetivos das quatro universidades. Todas reconhecem a importância da *sustentabilidade ambiental, económica e social*, a qual deve pautar a *gestão eficiente de todos os seus recursos* numa lógica de responsabilidade para com as gerações vindouras.

Embora mais específicos, estes objetivos representam uma clara extensão dos eixos da missão que apresentamos no nosso modelo piramidal. Mais orientados para a ação, complementam e materializam os pilares do ensino, da investigação e da interação com a sociedade que caracterizam a razão de existir das universidades contemporâneas.

Todavia, o cumprimento desta missão, desta visão e destes objetivos está dependente de um conjunto de valores que são partilhados por todos os membros das quatro universidades, os quais discutimos em seguida.

1.3. Os valores de uma cultura partilhada

Os valores de uma organização estão intimamente ligados às pessoas que lá trabalham porque emergem das suas histórias, das suas crenças, das suas vivências e das suas práticas (Wæraas, 2010). São, por isso duradouros, já que integram a cultura partilhada no interior de uma empresa ou instituição e, dessa forma, representam um compromisso estabelecido que é responsável por orientar os comportamentos organizacionais (Finegan, 2000).

Para melhor compreendermos o compromisso social das quatro universidades precisamos, então, de atender aos seus valores enquanto princípios que, sendo reconhecidos e partilhados por toda a comunidade académica, são responsáveis por orientar o seu comportamento (Wæraas, 2010).

Assim, para alcançar a sua missão, a Universidade da Beira Interior persegue um conjunto de valores, nomeadamente: a liberdade intelectual; a integridade académica; o respeito pela diversidade; a excelência do ensino e da investigação; o reconhecimento da sua responsabilidade social; a aprendizagem para a vida; e, finalmente, a valorização da racionalidade na gestão dos seus recursos (UBI, 2018b). Em consonância, a Universidade de Lisboa valoriza: a liberdade intelectual e o respeito pela ética; a inovação e desenvolvimento da sociedade; a participação democrática; e a responsabilidade social ambiental (ULisboa, 2018). A Universidade do Minho, por seu turno, rege-se: pela dignidade da pessoa humana; pela igualdade; pela participação democrática; pelo pluralismo de opiniões; e pela liberdade de aprender, ensinar e investigar. A sua ação é ainda marcada pela cultura de qualidade e pela procura contínua da excelência, acompanhadas pela transparência, mediante a prestação pública de contas¹¹⁸. Por fim, a Universidade do Porto tem como valores de atuação: a liberdade de criação científica, cultural, artística e tecnológica; o respeito pela ética, pelo rigor, pela transparência e pela qualidade; a igualdade de tratamento; a realização pessoal da comunidade académica; e a sustentabilidade ambiental, económica e social¹¹⁹.

Após a análise dos valores que são considerados centrais para estas quatro instituições, percebemos que têm muito em comum e que, nesse sentido, faz sentido agrupá-los no esquema da figura 27.

¹¹⁸ ("Despacho Normativo n.º 13/2017 de 21 de setembro de 2017 - Estatutos da Universidade do Minho" 2017)

¹¹⁹ ("Despacho Normativo n.º 8/2015 de 25 de maio de 2015 - Estatutos da Universidade do Porto" 2015)

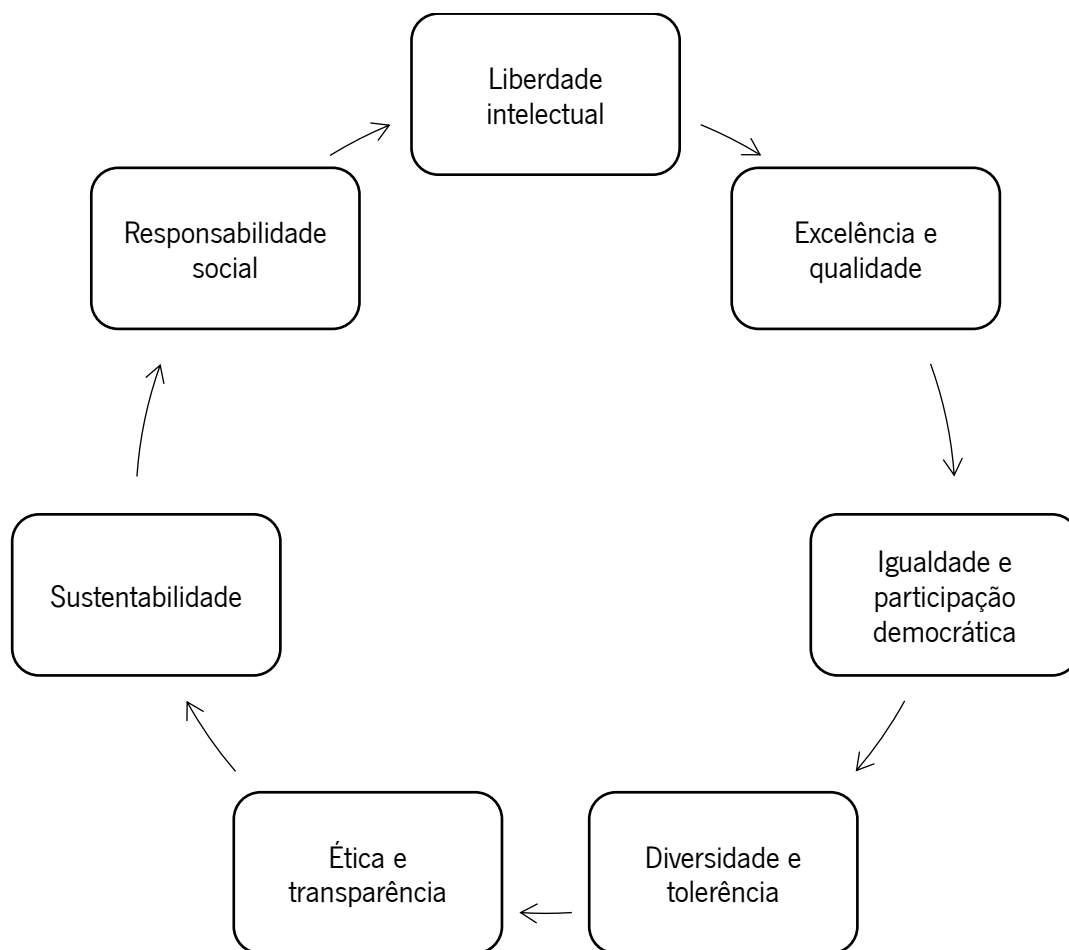


Figura 27: Esquema ilustrativo dos valores das universidades

A *liberdade intelectual* materializa-se na liberdade e independência para aprender, para ensinar e para investigar, facilitando a existência de um ambiente que incentive a criatividade, a inovação e a criação científica, tecnológica, cultural e artística no seio de toda a comunidade académica.

A procura da *excelência* permanente nos projetos de ensino e investigação leva a que as universidades desenvolvam um modelo de gestão orientado para a valorização de uma cultura de *qualidade*, pautada pelo reconhecimento do mérito e pelo rigor das suas atividades.

A *igualdade e a participação democrática* garantem que toda a comunidade académica usufrui da livre expressão de opiniões e da possibilidade de participação na vida académica, independentemente do seu estatuto.

Com a valorização da *diversidade e tolerância*, as universidades comprometem-se com o respeito pela diferença garantindo aos cidadãos a igualdade de acesso e tratamento, independentemente

da diversidade social, política, religiosa, étnica ou de género. É, também, obrigação destas instituições garantir as condições de acesso e vivência aos portadores de deficiência.

A busca permanente pelo respeito de *princípios éticos* tem marcado a atuação das universidades. Esforçando-se por afirmar tal propósito, têm procurado desenvolver a sua atividade em torno de princípios de *transparência*, a qual se reflete na prestação pública de contas – cuja manifestação mais direta resulta na publicação dos relatórios de gestão e de contas mas, também, na publicitação de códigos de ética, de editais para concursos internos, de informação sobre financiamentos concedidos, de planos de atividades, de planos estratégicos, ou outros documentos similares.

A defesa da *sustentabilidade*, que deve ser ambiental, económica e social, manifesta-se principalmente na racionalidade e gestão equilibrada dos recursos (materiais e imateriais).

Por fim, a *responsabilidade social* é mencionada pela Universidade da Beira Interior e pela Universidade de Lisboa. Reconhecem a sua relevância mediante o compromisso com o bem-estar social, ambiental e cultural da comunidade académica e do meio envolvente.

Depois de percebermos um pouco da história, da personalidade idealizada e da cultura partilhada destas quatro universidades públicas portuguesas tentaremos, de seguida, esquematizar os públicos que afetam e são afetados pelas suas atividades: os públicos organizacionais.

2. Os públicos – alvo das universidades públicas portuguesas

Esta é uma fase que tem tanto de relevante como de desafiante. Definir os públicos das quatro universidades implica compreender quem são os grupos que afetam e são afetados pela sua atividade tendo, obviamente em conta, o seu contexto económico, social e político atual. De acordo com a nossa investigação, a figura 11 da página 178 esquematizou aqueles que são os públicos atuais das universidades públicas portuguesas, os quais apresentamos em seguida:

No topo das prioridades temos o público interno, nomeadamente a *comunidade académica* que é constituída pelos estudantes, pelos docentes, pelos investigadores e pelo pessoal técnico e administrativo. Tal como fomos constatando ao longo da análise da missão, da visão, dos objetivos e dos valores das quatro universidades, existe uma preocupação com o bem-estar pessoal e profissional de todos os que compõem a Universidade, tal como se constata pelas citações que se seguem:

“Valorizar as atividades dos seus investigadores, docentes e funcionários, estimular a formação intelectual e profissional dos seus estudantes (...).”¹²⁰ (UBI)

“O estabelecimento de formas de recrutamento e de seleção dos seus estudantes, docentes e investigadores, que assegurem a independência na avaliação do mérito individual, nos termos da Lei.”¹²¹ (UBI)

“A criação de um ambiente educativo apropriado às suas finalidades, promovendo a qualidade de vida e de trabalho dos estudantes através da ação social e de programas que fomentem o espírito de iniciativa, o empreendedorismo e a competitividade dos diplomados na vida ativa.”¹²² (UBI)

“Promover a qualidade de vida e de trabalho dos estudantes, em particular através da ação social e de programas de inserção na vida ativa, as atividades artísticas, culturais e desportivas, bem como as condições para o livre exercício do associativismo estudantil.”¹²³ (ULisboa)

“Proporcionar a realização pessoal e profissional dos seus trabalhadores e garantir as melhores condições para a sua formação e qualificação.”¹²⁴ (ULisboa)

“A formação humana ao mais alto nível, nas suas dimensões ética, cultural, científica, artística, técnica e profissional, através de uma oferta educativa diversificada, da criação de um ambiente educativo adequado, da valorização da atividade dos seus docentes, investigadores e pessoal não docente e não investigador, e da educação pessoal, social, intelectual e profissional dos seus estudantes, contribuindo para a formação ao longo da vida e para o exercício de uma cidadania ativa e responsável.”¹²⁵ (UMinho)

“A Universidade respeita os princípios da igualdade, da participação democrática, do pluralismo de opiniões e de orientações, garantindo as liberdades de aprender, ensinar e investigar.”¹²⁶ (UMinho)

¹²⁰ ("Despacho Normativo n.º 45/2008 de 1 de Setembro de 2008 - Estatutos da Universidade da Beira Interior" 2008)

¹²¹ ("Despacho Normativo n.º 45/2008 de 1 de Setembro de 2008 - Estatutos da Universidade da Beira Interior" 2008)

¹²² ("Despacho Normativo n.º 45/2008 de 1 de Setembro de 2008 - Estatutos da Universidade da Beira Interior" 2008)

¹²³ ("Despacho Normativo n.º 1-A/2016 de 1 de março de 2016 - Estatutos da Universidade de Lisboa" 2016)

¹²⁴ ("Despacho Normativo n.º 1-A/2016 de 1 de março de 2016 - Estatutos da Universidade de Lisboa" 2016)

¹²⁵ ("Despacho Normativo n.º 13/2017 de 21 de setembro de 2017 - Estatutos da Universidade do Minho" 2017)

¹²⁶ ("Despacho Normativo n.º 13/2017 de 21 de setembro de 2017 - Estatutos da Universidade do Minho" 2017)

“A Universidade do Porto proporciona condições para o exercício da liberdade de criação científica, cultural, artística e tecnológica, assegura a pluralidade e livre expressão de orientações e opiniões e promove a participação de todos os corpos universitários na vida académica comum.”¹²⁷ (U.Porto)

Os estudantes (nacionais e internacionais) representam, no entanto, o público mais importante, pois, a sua satisfação geral representa a principal preocupação das universidades.

No que aos públicos externos diz respeito, consideramos que os *candidatos a alunos* ocupam o primeiro lugar no pódio. As universidades do século XXI têm-se debatido com o problema da redução do número de estudantes, cuja grande causa se encontra na redução da natalidade, mas, também, na concorrência entre instituições de ensino superior e no alargamento das taxas de desemprego entre os diplomados. Assim, a conquista de novos estudantes com vista ao preenchimento das vagas dos cursos de licenciatura de mestrado e de doutoramento passa a ser uma preocupação constante das universidades. No entanto, não interessa apenas a quantidade dos estudantes, mas, também a sua qualidade, ambicionando-se atrair os “melhores”. O mesmo acontece com os *docentes, investigadores e funcionários*. Cada instituição deseja atrair os melhores professores e os melhores cientistas, num meio que é cada vez mais competitivo.

Neste contexto de conquista de alunos outros grupos são cada vez mais relevantes, como é o caso dos antigos estudantes, designados de *alumni*. Seguindo o modelo anglo-saxónico, estes representam um público importante, já que, uma vez detentores de formação superior, são alvos atrativos para frequentar os cursos de 2.º e 3.º ciclo, bem como outros estudos avançados cumprindo, assim, o objetivo de formação ao longo da vida preconizado pelas universidades. Por outro lado, estes antigos alunos podem contribuir para canalizar recursos para a instituição (Mainardes et al., 2014), ou para facilitar a empregabilidade de recém-licenciados. Mas, mais do que isso, os *alumni* representam os embaixadores das “suas” universidades em Portugal e no Mundo e, por isso, são responsáveis pela criação e manutenção de uma reputação positiva.

O Estado ainda ocupa um lugar importante quando nos referimos às universidades públicas. Muito embora estas instituições gozem de “(...) autonomia estatutária, pedagógica, científica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar (...)”¹²⁸, ainda se encontram sob a “(...) tutela e fiscalização pública do Estado (...) no quadro da sua autonomia (...)”¹²⁹. A seguir ao Estado, as

¹²⁷ (“Despacho Normativo n.º 8/2015 de 25 de maio de 2015 - Estatutos da Universidade do Porto” 2015)

¹²⁸ (“Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro – regime jurídico das instituições de ensino superior” 2007)

¹²⁹ (“Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro – regime jurídico das instituições de ensino superior” 2007)

autoridades locais, nacionais e internacionais com é o caso das Câmaras Municipais, das agências de avaliação e acreditação (em Portugal existe a A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior), dos reguladores das políticas de ensino e investigação nacionais como a FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia), da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) e da Comissão Europeia, são muito importantes. O bom funcionamento das universidades, bem como o seu contributo para o desenvolvimento das sociedades, está dependente da cooperação e do respeito pelas normas e diretivas impostas por estas entidades que aqui referimos e por outras do mesmo género. No caso da Agência de Avaliação e Acreditação, tal como refere McPherson e Shulenburger (2006), esta desempenha um papel de grande importância na garantia da qualidade das instituições de ensino superior.

No seio das entidades externas, as *empresas e instituições* são um público cuja relevância cresceu principalmente a partir da primeira década do século XXI. Em primeiro lugar, porque são as principais responsáveis pela empregabilidade dos graduados e, antes disso, possibilitam a obtenção das primeiras experiências profissionais mediante a conceção de estágios. Além disso, a colaboração com o meio empresarial tem assumido um papel indispensável no momento em que as universidades procuram diversificar as suas atividades de interação com a sociedade e precisam de aumentar as suas receitas. De facto, a tão discutida transferência do conhecimento, capaz de se converter em fontes de financiamento alternativas, implica a colaboração com empresas que procuram, nas universidades, as soluções inovadoras para melhorar o seu desempenho.

No entanto, esta cooperação não se restringe aos atores e autoridades locais, mas estende-se, antes a *outras instituições de ensino superior* nacionais e internacionais, as quais assumem um duplo papel. Por um lado, atuam numa lógica de competição e, como instituições concorrentes a sua atividade deve ser acompanhada. Por outro, são importantes para o desenvolvimento de consórcios em projetos de ensino e de investigação e, também, para estabelecer acordos de mobilidade de estudantes, docentes, investigadores e pessoal não-docente. Tal como refere Pereira (2018), a interação com outras universidades assume um papel importante porque permite estruturar iniciativas que juntam massa crítica e partilham recursos e estratégias, as quais possibilitam o desenvolvimento de respostas mais robustas e completas aos desafios da sociedade.

A *região e a comunidade* envolvente têm, necessariamente, de ocupar um lugar nesta lista. Para além da empregabilidade dos diplomados e da aplicação dos conhecimentos produzidos nas universidades, o estabelecimento de parcerias com as empresas e com os atores da comunidade procura, igualmente, criar sinergias que resultem num desenvolvimento cultural, ambiental, económico e social das regiões. Este é um compromisso cada vez mais vincado pelas universidades: assumirem o papel de instituições de referência no progresso das suas regiões de inserção e, posteriormente, do país. É também por isso que criam, atualmente, um conjunto muito diversificado de serviços totalmente direcionados para a melhoria da qualidade de vida da comunidade envolvente.

Destacamos, ainda, os *meios de comunicação social regionais e nacionais*, sempre presentes na vida das universidades, já que são responsáveis por dar a conhecer a sua atividade e, em consequência, por transmitir a sua identidade e ajudar a construir a sua imagem. Esta é uma relação que se deve manter e aprimorar, dada a relevância que os meios de informação ainda detêm no contacto com os restantes públicos.

Por fim, não se pode esquecer a *comunidade nacional e internacional*. Embora as universidades estejam mais próximas do seu meio envolvente não podem, de maneira nenhuma, desconsiderar as dimensões nacional e internacional, pois, a sua influência ultrapassa as fronteiras regionais e nacionais. A sua marca deve estender-se ao contexto internacional, numa época em que a globalização e a sociedade da informação intensificam o mercado internacional de ensino superior.

Agora que conhecemos mais sobre a identidade destas quatro universidades públicas, importa colocar as seguintes questões:

De que forma é que procuram alcançar a sua missão, os seus objetivos e a sua visão?

Como é que os seus valores interferem nas suas decisões e nas suas atividades quotidianas?

Que relações estabelecem com os diferentes públicos?

Estamos convencidos de que as respostas a estas perguntas são a chave para desvendar aquele que é o papel social das universidades públicas na sociedade contemporânea. Assim, nos

próximos capítulos analisamos a responsabilidade social destas universidades públicas portuguesas.

Capítulo 8

O papel social das universidades públicas

“É necessário ressaltar que os problemas abordados pela Responsabilidade Social do Ensino Superior não são questões marginais e específicas do mundo universitário, mas sim urgências que têm a ver com a sobrevivência da humanidade na Terra.”

(Esgaio & Gomes, 2018, p. 12)

Nesta fase, procurámos perceber se a atuação das quatro universidades vai de encontro àquilo que são a sua missão, os seus objetivos, a sua visão e os seus valores. Para isso, servimo-nos da análise dos *websites* – conforme modelo de análise apresentado na tabela 5 do capítulo 5 – que completamos com declarações dos responsáveis de comunicação das instituições, dados que se revelaram profícuos na compreensão do comportamento social da Universidade da Beira interior, da Universidade de Lisboa, da Universidade do Minho e da Universidade do Porto.

1.A responsabilidade no *campus* e para com a comunidade académica

O eixo da responsabilidade social no campus procura analisar a existência de informação que demonstre a valorização de todos os membros da comunidade académica e que indique a existência de um ambiente potenciador do desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, dos docentes, dos investigadores e de todo o pessoal técnico e administrativo. Tal como alertaram os especialistas da fase exploratória, a dimensão interna da responsabilidade social nem sempre é devidamente valorizada e deve ser a primeira preocupação das universidades. A gestão socialmente responsável das pessoas e das suas relações organizacionais, assente em sistemas justos e transparentes que garantam ambientes de trabalho confortáveis, que promovam a aprendizagem ao longo da vida e que valorizem as expectativas pessoais e profissionais, resultam na satisfação da comunidade académica e favorecem o desenvolvimento de sentimentos de pertença, os quais facilitam o envolvimento com a missão e com os objetivos da universidade que, segundo Esgaio e Gomes (2018), são fundamentais à responsabilidade social externa:

As partes interessadas internas, nomeadamente o pessoal docente, não docente e investigadores, desempenham nas IES um papel fundamental na satisfação das necessidades das restantes partes interessadas, por exemplo, na forma como dão resposta às expectativas e investimento na formação, quer dos estudantes, quer das suas famílias. Iguualmente também são capazes de apoiar a concretização da missão da instituição e de responder aos desafios globais da educação, contribuindo para a resolução de problemas sociais e para a promoção dos direitos humanos (...). (Esgaio & Gomes, 2018, p. 35)

Tendo em conta esta afirmação, não nos restam dúvidas que é fundamental valorizar e garantir o bem-estar da comunidade académica. As universidades são locais onde muitos estudantes, docentes, investigadores e funcionários passam grande parte do seu dia e por isso têm uma ampla responsabilidade na promoção da saúde e do bem-estar destes grupos (Mello, Moysés & Moysés, 2010). Assim, começamos esta análise pela questão das **infraestruturas e da qualidade de vida (1.1)** nos campi universitários. De acordo com Serra (2014), boas infraestruturas proporcionam melhores condições de trabalho e de vivência a toda a comunidade académica, promovendo a qualidade de ensino e de investigação ao mesmo tempo que estimulam ambientes de criatividade e favorecem a qualidade de vida. Para Castro (2017), esta preocupação com a qualidade laboral e com o bem-estar de todos os membros da Universidade reforça os sentimentos de pertença e de inclusão.

Pela leitura dos *websites* das quatro universidades percebemos que existem seis tipos de infraestruturas fundamentais para garantir a qualidade de vida e o bem-estar da comunidade académica: 1) os *campi* com os edificios institucionais que acolhem as diferentes faculdades, escolas, institutos, centros de Investigação e demais serviços de administração, gestão e apoio, que decisivos para o funcionamento de todas as atividades das universidades; 2) as unidades de *alimentação* como as cantinas, os bares e os restaurantes universitários; 3) as infraestruturas de *alojamento*, nomeadamente as residências universitárias; 4) os espaços de apoio ao estudo como as *bibliotecas*, os *centros de documentação*, as *salas de estudo e repositórios digitais*; 5) as *unidades de saúde e de promoção do bem-estar* onde se incluem os ginásios para a realização de atividades desportivas; e 6) as *infraestruturas que constituem o património histórico e cultural*.

No que respeita aos **campi**, a Universidade da Beira Interior, a qual conta com cerca de 7 000 estudantes (Fidalgo, 2019), é constituída por quatro polos, que são responsáveis por acolher as

suas cinco faculdades¹³⁰, bem como os seus centros de investigação e os seus serviços técnicos e administrativos. A Universidade de Lisboa, por seu turno, e representando a maior Universidade do país com cerca de 49 720 alunos (Ferreira, 2019), é constituída por oito campi¹³¹ nos quais funcionam 18 escolas¹³². A Universidade do Minho, onde se encontram inscritos 18 600 alunos (UMinho, 2019d), distribui-se em três campi¹³³ que contam com 12 escolas e institutos¹³⁴. Por fim, a Universidade do Porto, que é frequentada por 29 718 estudantes (U.Porto, 2019b), é composta por quatro polos¹³⁵ nos quais funcionam 15 escolas¹³⁶. Tratam-se de quatro universidades com dimensões bastante distintas no que respeita ao número de estudantes matriculados. Assim, não é de estranhar que estas diferenças sejam refletidas, logo à partida, no número de faculdades e escolas existentes, mas, também, na estruturação dos serviços de administração e de apoio, que as compõem, como veremos.

Tal é o caso dos serviços de alimentação. Suprir as necessidades alimentares da comunidade académica é uma função básica das universidades. Assim, a existência de cantinas, de bares, de restaurantes universitários ou outro tipo de **unidades alimentares** é uma informação que encontramos genericamente difundida nos *websites* estudados. A Universidade da Beira Interior dá-nos conta de que “os Serviços de Ação Social da Universidade da Universidade da Beira Interior dispõem de quatro cantinas, oito bares e dois buffets” (UBI, 2018d). Na Universidade de Lisboa existem nove unidades alimentares principais¹³⁷, sendo que algumas são acompanhadas de bares e snack-bares (ULisboa, 2018u). Assim, segundo apurámos, a Universidade de Lisboa é composta por oito refeitórios ou cantinas, um restaurante, quatro cafetarias, quatro snack-bares e um Tecno Bar (ULisboa, 2018z). Na Universidade do Minho os Serviços de Ação Social possuem quatro complexos alimentares: três em Braga e um no polo de Guimarães em Azurém (UMinho, 2018l). No total, estes quatro complexos disponibilizam à comunidade académica três cantinas, um

¹³⁰ Faculdade de Ciências, Faculdade de Engenharia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Faculdade de Artes e Letras e Faculdade de Ciências da Saúde.

¹³¹ Campus da Ajuda, Campus da Alameda, Campus do Chiado, Campus da Cidade Universitária, Campus do Jamor, Campus de Loures, Campus do Quelhas e Campus do *Tagus Park*.

¹³² Faculdade de Arquitetura, Faculdade de Belas Artes, Faculdade de Ciências, Faculdade de Direito, Faculdade de Farmácia, Faculdade de Letras, Faculdade de Medicina, Faculdade de Medicina Dentária, Faculdade de Medicina Veterinária, Faculdade de Motricidade Humana, Faculdade de Psicologia, Instituto de Ciências Sociais, Instituto de Educação, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Instituto Superior de Agronomia, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Instituto Superior de Economia e Gestão e Instituto Superior Técnico.

¹³³ Campus de Gualtar na cidade de Braga e os Campus de Azurém e Campus de Couros em Guimarães.

¹³⁴ Escola de Arquitetura, Escola de Ciências, Escola de Direito, Escola de Economia e Gestão, Escola de Engenharia, Escola de Medicina, Escola de Psicologia, Escola Superior de Enfermagem, Instituto de Ciências Sociais, Instituto de Educação, Instituto de Letras e Ciências Humanas e o Instituto de Investigação I3Bs.

¹³⁵ O Polo 1 na baixa da cidade, o Polo 2 na zona da Asprela, o Polo 3 em Campo Alegre e o Polo 4, fora da cidade, em Vairão.

¹³⁶ Faculdade de Arquitetura, Faculdade de Belas Artes, Faculdade de Ciência, Faculdade de Ciências da Nutrição e da Alimentação, Faculdade de Desporto, Faculdade de Direito, Faculdade de Economia, Faculdade de Engenharia, Faculdade de Farmácia, Faculdade de Letras, Faculdade de Medicina, Faculdade de Medicina Dentária, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar e *Porto Business School*.

¹³⁷ Alto da Ajuda, Faculdade de Motricidade Humana, Instituto Superior de Economia e Gestão, Instituto Superior de Agronomia, Instituto Superior Técnico – Alameda, Instituto Superior Técnico – Taguspark, Refeitório de Belas-Artes, Refeitório – Cantina Velha, Espaço 3l's.

restaurante, dois *grill*¹³⁸, 13 bares e um snack-bar. Finalmente, os Serviços de Ação Social da Universidade do Porto possuem um conjunto alargado de cantinas e bares dispersos pelos seus quatro polos, nomeadamente: 11 cantinas, um restaurante, um *grill* e seis snack-bares (U.Porto, 2018h).

Tão importante como a alimentação é a garantia de **alojamento**, principalmente para os estudantes deslocados que apresentam dificuldades económicas. Esta é, de resto, uma medida aplicada pelas quatro universidades que dão prioridade a estudantes carenciados e bolseiros dos serviços de ação social, bem como a alunos portugueses e estrangeiros em regime de mobilidade. Neste contexto de acolhimento, a Universidade da Beira Interior dispõe de sete residências universitárias num total de 808 camas (UBI, 2018v). A Universidade de Lisboa, por seu turno, e dada a sua dimensão, tem 24 residências universitárias (19 para estudantes e cinco para professores e investigadores), com cerca de 1407 camas (ULisboa, 2018g). Já a Universidade do Minho possui quatro residências as quais somam 1389 camas disponíveis (UMinho, 2018r). Por fim, a Universidade do Porto tem a possibilidade de acolher cerca de 1200 estudantes nas suas nove residências (U.Porto, 2018h).

Apesar de, nas quatro instituições, estar publicada a preferência que é dada aos estudantes deslocados e abrangidos pelas bolsas de ação social, em alguns casos está previsto o acolhimento de docentes e investigadores deslocados. Este é o caso da Universidade da Beira Interior, a qual prevê um conjunto de quartos, apartamentos e residências universitárias destinadas a alojar docentes e investigadores, a curto e longo prazo (UBI, 2018v) e da Universidade de Lisboa que, tal como já mencionámos, possui cinco residências para acolher professores e investigadores (ULisboa, 2018g).

Outro aspeto que destacamos é a publicitação de possibilidades de alojamento privado que as Universidades da Beira Interior e de Lisboa fazem nas suas páginas, ajudando a comunidade académica a suprir as suas necessidades de hospedagem. No caso da Universidade da Beira Interior existem dois links¹³⁹, integrados no seu *website*, que incluem um conjunto alargado de ofertas de acomodação. A Universidade de Lisboa, por seu turno, procura ajudar naquilo que pode ser uma busca difícil ao informar que “os estudantes (...) podem arrendar quartos ou um apartamento e partilhá-lo com outros estudantes. É comum encontrar-se apartamentos para arrendar por toda a cidade de Lisboa. Os preços podem variar conforme a localização e as

¹³⁸ Restaurantes em formato de *buffet*.

¹³⁹ <https://www.ubi.pt/sites/alojamento/pt/>; <http://habitacao.medubi.pt>.

condições do imóvel” (ULisboa, 2018k). No seguimento desta nota deixa três links – “residências”, “soluções temporárias” e “sites para procura de alojamento” – facilitando o processo de pesquisa de alojamento aos seus estudantes.

Ainda sobre a questão do alojamento, e também com vista a responder às necessidades dos seus estudantes, a Universidade do Minho “(...) participa, também, no projeto Avóspedagem, que consiste no alojamento de jovens universitários em habitações de seniores residentes no Concelho de Braga, com uma comparticipação simbólica nas despesas” (UMinho, 2018r).

Das questões do acolhimento seguimos para a importância de criação e manutenção de um ambiente de estudo, o qual se concretiza mediante a existência de **bibliotecas, de salas de estudo, de centros de documentação** e outros espaços de leitura e reflexão.

Antes de as Universidades serem criadas, na Europa dos séculos XII e XIII, já há muitas centúrias que havia bibliotecas. Recordemos, da antiguidade, a de Assurbanipal, em Nínive (c. de 800 anos a.C.), a do Templo de Artemisa, em Éfeso (...), a Biblioteca de Pérgamo, a famosíssima Biblioteca de Alexandria, etc... Na Idade Média, ficaram famosas várias Bibliotecas que funcionavam nas escolas catedralícias, palatinas e abaciais/ monacais. Algumas destas foram o berço das Universidades nascentes, constituindo-se espaços privilegiados de preservação, investigação, criação, partilha e difusão do conhecimento pela Europa. Nelas se fomentou e cimentou o espírito e o ambiente universitários. (UBI, 2018u)

A Universidade da Beira Interior tem três bibliotecas (a Biblioteca Central, a Biblioteca da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e a Biblioteca da Faculdade de Ciências da Saúde) e todas possuem salas de leitura dedicadas, exclusivamente, ao estudo individual. A Biblioteca Central e os seus espaços anexos encontram-se abertos 24 horas por dia, sete dias por semana. Esta Universidade disponibiliza, também, o *Centro de Documentação Europeia da Universidade da Beira Interior* que reúne informação especializada sobre assuntos do âmbito comunitário, produzida pelas instituições e agências da União Europeia (UBI, 2018u). A Universidade de Lisboa, por sua vez, tem 35 bibliotecas¹⁴⁰ e centros de documentação¹⁴¹ e possui, ainda, o *Caleidoscópio*, aberto em permanência (ULisboa, 2018n). A Universidade do Minho também tem cerca de 30

¹⁴⁰ Biblioteca da Faculdade de Arquitetura, Biblioteca da Faculdade de belas Artes, Biblioteca da Faculdade de Ciências, Biblioteca da Faculdade de Direito. Biblioteca da Faculdade de Farmácia, Biblioteca da Faculdade de Letras, Biblioteca da Faculdade de Medicina, Biblioteca da Faculdade de Medicina Dentária, Biblioteca da Faculdade de Medicina Veterinária, Biblioteca da Faculdade de Motricidade Humana, Biblioteca da Faculdade de Psicologia, Biblioteca e Arquivo do Observatório Astronómico de Lisboa, Biblioteca do Instituto de Ciências Sociais, Biblioteca do Instituto Dom Luiz, Biblioteca do Instituto de Educação, Biblioteca e Mapoteca do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Biblioteca do Instituto para a Investigação Interdisciplinar, Biblioteca do Instituto Superior de Agronomia, Biblioteca do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Biblioteca do Instituto Superior de Economia e Gestão, Biblioteca do Instituto Superior Técnico, Biblioteca do Museu Nacional de História Natural e da Ciência (ULisboa, 2018n).

¹⁴¹ Não encontramos no website a lista dos centros de documentação que completam a lista de bibliotecas da Universidade de Lisboa.

bibliotecas¹⁴², sendo que duas são gerais (uma em Gualtar e outra em Azurém) e as outras são especializadas, encontrando-se dispersas pelas diversas escolas e institutos. Anexas às bibliotecas gerais, esta Universidade dispõe de diversas salas de estudo, algumas das quais se encontram abertas em permanência (UMinho, 2018p). Por fim, a Universidade do Porto também integra 30¹⁴³ bibliotecas e centros de documentação nas suas instalações, que abrangem todas as áreas de conhecimento lecionadas na instituição (U.Porto, 2018p).

A par destes espaços físicos, as quatro universidades possuem um repositório digital que é responsável por armazenar a produção intelectual, académica e científica da sua comunidade. Assim, a Universidade da Beira Interior tem o *uBibliorum*, a Universidade de Lisboa o *Repositório.UL*, a Universidade do Minho o *RepositoriUM* e a Universidade do Porto o *Repositório Aberto*. No caso da Universidade do Minho e da Universidade de Lisboa é feita referência, ainda, a outras infraestruturas de apoio bibliográfico nomeadamente a existência de reprografias no primeiro caso e de livrarias no segundo.

Além das infraestruturas de estudo, trabalho e alimentação, cuidar da comunidade académica também significa garantir a sua saúde e o seu bem-estar mediante a disponibilização de **cuidados médicos e do incentivo da prática desportiva**. Neste âmbito, os Serviços e Ação Social da Universidade da Beira Interior disponibilizam “(...) aos estudantes e restante comunidade académica serviços de apoio médico e desportivo, através de serviços prestados no Centro de Apoio Médico e Desportivo da UBI e com a colaboração de uma empresa especializada nestes serviços” (UBI, 2018o). Assim, a comunidade académica usufrui de consultas de medicina no trabalho (dedicadas aos prestadores de serviço da universidade como os docentes e o pessoal técnico e administrativo), do serviço de medicina preventiva e desportiva, de consultas de apoio psicológico e de fisioterapia. Já com o objetivo de promover um estilo de vida saudável junto de toda a comunidade académica e de possibilitar a socialização e o intercâmbio de experiências, esta Universidade possui quatro espaços para a prática desportiva (dois pavilhões desportivos, um campo de ténis e um circuito de manutenção) (UBI, 2018n).

¹⁴² Biblioteca Geral da Universidade do Minho (BGUM), Biblioteca da Universidade do Minho no Campus de Azurém (BPG), Biblioteca de Ciências da Educação (BCE), Biblioteca de Direito (BD), Biblioteca Prof. Joaquim Pinto Machado (BPM), Biblioteca Nuno Portas (BNP), Biblioteca Fernão Mendes Pinto (BFMP), Biblioteca do Campus de Couros (BCC), Centro de Documentação Europeia da Universidade do Minho (CDEUM), Área de Leitura em Formatos Alternativos, Biblioteca de Assessoria Jurídica, Biblioteca do Centro de Matemática (uma em Gualtar e outra em Azurém), Biblioteca da Unidade de Arqueologia, Biblioteca das nações Unidas, Biblioteca de Ciências da Terra, Biblioteca de Engenharia Biológica, Biblioteca de Física, Biblioteca de Geografia e Planeamento, Biblioteca de Línguas e Culturas Orientais, Biblioteca de Química, Biblioteca de Reservados, Biblioteca do Centro de Estudos Humanísticos, Biblioteca do Centro de Recursos em Conhecimento, Biblioteca Dr. Francisco Salgado Zenha, Biblioteca do Museu Nogueira da Silva (UMinho, 2018p).

¹⁴³ Não encontramos, no *website* da Universidade do Porto, a lista das suas bibliotecas e centros de documentação.

A Universidade de Lisboa, para além da medicina no trabalho que prevê a manutenção da segurança e da saúde dos seus trabalhadores, integra um conjunto de unidades especializadas para promover o desporto, a saúde e o bem-estar junto da sua comunidade académica. Portanto, facilita o acesso a consultas de clínica geral e outras especialidades médicas e fomenta a prática desportiva no *Estádio Universitário de Lisboa* mediante condições especiais para os seus alunos, docentes, investigadores e funcionários (ULisboa, 2018q).

A Universidade do Minho, por seu turno, promove a saúde da sua comunidade académica mediante a existência de um Centro Médico no campus de Gualtar e de um Gabinete de Apoio Médico no campus de Azurém. Estes espaços são responsáveis pela concretização dos serviços de medicina no trabalho e possibilitam, mediante marcação, consultas de medicina, de enfermagem e de apoio psicológico. Para a prática regular de atividade física esta Universidade divulga a existência de dois complexos desportivos (um no campus de Azurém e outro no campus de Gualtar), que são responsáveis pela disponibilização de mais de 70 modalidades (UMinho, 2018k).

No *website* da Universidade do Porto podemos ler que, através dos Serviços de Ação Social, qualquer estudante pode aceder a consultas gratuitas nas especialidades de Clínica Geral, Ginecologia/ Obstetrícia, Psiquiatria, Psicologia entre outras estando, ainda, prevista a possibilidade de obter serviços de Medicina Dentária (por intermédio desta Faculdade) a preços acessíveis (U.Porto, 2018u). No que respeita ao desporto, nesta universidade a sua prática é coordenada pelo Centro de Desporto da Universidade do Porto (CDUP-UP) que dispõe de quatro espaços de funcionamento¹⁴⁴. Desta forma, a instituição garante o acesso à atividade física para a comunidade académica que está dispersa pelos seus quatro polos mas, também, à comunidade externa (U.Porto, 2018v).

Por fim, voltamos a nossa atenção para os espaços culturais e que dizem respeito, principalmente, ao **património histórico** das quatro instituições. De acordo com Bulotaite (2003), umas das principais vantagens de estudar ou trabalhar numa Universidade que valoriza o seu património histórico é a imersão num ambiente cultural enriquecedor. Começamos, mais uma vez, pela Universidade da Beira Interior que possui dois espaços históricos fundamentais: as antigas instalações da Real Fábrica de Panos (fundada em 1974), agora reconvertida no Museu de Lanifícios e em salas de aula desta Universidade; e o Convento de Santo António (fundado em

¹⁴⁴ Estádio Universitário Prof. Dr. Jayme Rios Souza, Pavilhão Desportivo Luís Falcão, na Faculdade de Desporto e na Boa Hora.

1553) onde está instalada a Reitoria da UBI (UBI, 2018e). O Museu de Lanifícios, em particular, é um museu de ciência e tecnologia da instituição e tem a missão de conservar o património da indústria têxtil, bem como de promover a investigação e a divulgação de tecnologia associada ao processo de industrialização de lanifícios (UBI, 2018c).

No que respeita à Universidade de Lisboa, o seu património histórico e cultural possui uma vasta extensão, a qual não teremos possibilidade de apresentar. Tal como podemos constatar no *website*, “a Universidade de Lisboa dispõe de museus, jardins botânicos, coleções e património cultural de natureza científica, histórica e artística muito significativo no contexto português e internacional”¹⁴⁵(ULisboa, 2018s). Estes espaços são aproveitados para realizar inúmeras iniciativas culturais que incluem exposições, congressos, conferências, seminários, concertos, congressos, entre outros, que são do usufruto da comunidade académica e do meio envolvente. Neste âmbito, a Aula Magna da Universidade de Lisboa representa um espaço cultural de referência porque recebe, com frequência, importantes eventos nacionais e internacionais (ULisboa, 2018w).

Também a Universidade do Minho é detentora de alguns edifícios emblemáticos que são marcantes na história da cidade de Braga e da própria instituição. Tal é o caso do Largo do Paço, antigo Paço Arquiepiscopal que atualmente dá lugar à Reitoria da Universidade. Já o edifício dos Congregados está ocupado pelas aulas da Licenciatura em Música e o Museu Nogueira da Silva recebe alguns eventos culturais (UMinho, 2018e).

Por fim, a Universidade do Porto tratando-se, tal como a Universidade de Lisboa, de uma Universidade secular integra um património histórico mais vasto¹⁴⁶, muitas vezes utilizado para atividades culturais e científicas:

(...) Orgulhamo-nos de possuir um conjunto de edifícios que ajudam a escrever os mais de 100 anos de história da universidade. Tendo como expoente máximo o Edifício Histórico da Universidade, localizado na Praça Gomes Teixeira (atual Reitoria), este património está concentrado maioritariamente no centro da cidade (...). (U.Porto, 2018d)

Para facilitar a leitura e comparação do parâmetro 1.1), construímos a tabela 9 que sintetiza as quatro universidades em números.

¹⁴⁵ Trata-se de uma lista muito extensa e cuja apresentação não se justifica no contexto deste trabalho, mas pode ser consultada em: <https://www.ulisboa.pt/info/patrimonio>.

¹⁴⁶ Cuja lista também ser vista em: https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=edificios-historicos.

	UBI	ULISBOA	UMINHO	U.PORTO
N.º de alunos	7 000	49 720	18 600	29 718
Polos/ Campi	4	8	3	4
Faculdades/ Escolas	5	18	12	15
Unidades alimentares	4 cantinas 8 bares 2 buffets	8 cantinas 1 restaurante 4 cafetarias 4 snack-bares 1 tecno-bar	3 cantinas 1 restaurante 2 grill 13 bares 1 snack-bar	11 cantinas 1 restaurante 1 grill 6 snack-bares
Residências	7	24	4	9
Camas	808	1407	1389	1200
Bibliotecas/ Centros de Documentação	3	35	30	30
Espaços desportivos	4	1	2	4

Tabela 9: Infraestruturas das quatro universidades em números

Depois da análise das infraestruturas orientadas para a promoção de qualidade de vida e de bem-estar voltamos a nossa atenção para as medidas de **apoio social, integração, inclusão e proteção dos direitos humanos (1.2)**. Tal como consta no plano estratégico 2020 da Universidade do Minho:

Uma universidade inclusiva é uma instituição que acolhe e integra (...) a diversidade etária, de género, étnico-linguística e cultural, que acolhe e integra os estudantes com deficiência ou necessidades educativas especiais e que implementa práticas de ação social e de solidariedade. (p. 8)

Sobre as questões do **apoio social**, e tal como já fomos dando conta, as quatro universidades possuem Serviços de Ação Social que, além de garantirem condições de alimentação, de alojamento e de saúde, gerem a atribuição de bolsas de estudo aos estudantes carenciados com o objetivo de assegurar a igualdade de oportunidades a todos que pretendem ingressar no ensino superior. No entanto, e face ao contexto economicamente desfavorável que agravou a vulnerabilidade financeira de muitas famílias portuguesas, percebemos que estas instituições têm tentado encontrar soluções além do sistema de bolsas que é financiado pelo Estado, que parece não suprimir as necessidades de todos os estudantes. Tal como afirmou Serra (2014), as universidades públicas devem esforçar-se por garantir que nenhum estudante abandona o seu curso por razões económicas. Assim, algumas soluções para este problema passam pela criação de *fundos de apoio social* e pela atribuição de outro tipo de *bolsas ou de prémios de mérito*. Estas são, de resto, medidas adotadas pelas quatro universidades.

No que respeita aos fundos de apoio social, estes destinam-se a apoiar situações de carência que, por causas diversas, não tenham sido abrangidas pelas bolsas concedidas pelo Estado. O seu objetivo é promover a igualdade de oportunidades e a redução do abandono escolar, contribuindo para o desenvolvimento intelectual e académico de todos, em igualdade de circunstâncias (U.Porto, 2018i; UBI, 2018f; ULisboa, 2018y; UMinho, 2018c). No contexto desta medida, a Universidade da Beira Interior criou o *Fundo de Apoio Social*, a Universidade de Lisboa instaurou as *Bolsas de Consciência Social*, a Universidade do Minho estabeleceu o *Fundo Social de Emergência* e a Universidade do Porto instituiu o *Fundo de Apoio Social*. Além destes fundos sociais, as universidades possuem outros tipos de apoios como é o caso das bolsas ou prémios escolares que se destinam a congratular o mérito académico dos seus estudantes ou, também, das bolsas e prémios concedidos em parceria com entidades externas públicas ou privadas, com as quais as universidades celebram acordos (ver em U.Porto (2018i); UBI (2018i); ULisboa (2018y); UMinho (2018b)).

Para além dos apoios sociais, as quatro instituições procuram facilitar a igualdade de oportunidades mediante o estabelecimento de **políticas de inclusão** que visam integrar os membros da comunidade académica com necessidades especiais, grupo no qual se integram todos os indivíduos com alguma deficiência ou dificuldade de ordem intelectual, emocional, sensorial, física ou comunicacional que limite as suas atividades quotidianas. A garantia de uma educação inclusiva é uma preocupação que as quatro universidades demonstram:

A integração dos alunos é um fator da maior importância na vida académica. Desde o momento da chegada à UBI e durante todo o percurso académico, os alunos dispõem de um conjunto de estruturas, mecanismos e iniciativas que os ajudam neste processo. (UBI, 2018k)

(...) A ULisboa adota os princípios gerais para a adoção de medidas específicas que asseguram o acesso de todos os estudantes à educação e ao ensino inclusivo, mediante a afetação de recursos e instrumentos adequados à aprendizagem e à comunicação. (ULisboa, 2018x)

O Gabinete para a Inclusão – GPI – tem como atribuições promover a inclusão no contexto académico, visando a igualdade de oportunidades e prestar apoio a estudantes, docentes e outros trabalhadores com deficiência ou necessidades especiais. A sua missão é garantir as melhores condições de acessibilidade na Universidade do Minho. (UMinho, 2018i)

Na Universidade do Porto todos os estudantes têm o direito a usufruir ao máximo da sua experiência académica. É a pensar nisso que a U.Porto disponibiliza um Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE.UP), que tem como missão prestar apoio técnico-pedagógico aos estudantes com deficiência ou Necessidades Educativas Especiais (NEE), assegurando as condições indispensáveis ao seu sucesso escolar. (U.Porto, 2018r)

Mas, além da devida atenção que deve ser dada aos cidadãos portadores de necessidades especiais, estas políticas de inclusão não devem esquecer a **garantia dos direitos humanos** e da justiça social, mediante o respeito pela igualdade de género e pela diversidade étnica, política ou religiosa (Esgaio & Gomes, 2018).

Foi no contexto destas necessidades de apoio, inclusão, integração e defesa dos direitos humanos que, recentemente¹⁴⁷, foi instituída a figura do provedor do estudante, cuja função principal é zelar pela promoção dos direitos e interesses legítimos dos alunos minimizando, o quanto possível, fenómenos de insucesso e de abandono escolar. A sua atividade é independente e autónoma dos restantes órgãos das universidades e cabe-lhe a gestão e resolução das queixas e reclamações que são apresentadas pelos estudantes, através da mediação das relações entre as partes

¹⁴⁷ Trata-se de uma medida imposta pela ("Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro – regime jurídico das instituições de ensino superior," 2007), cujo Artigo 25.º institui que "em cada instituição de ensino superior existe, nos termos fixados pelos seus estatutos, um provedor do estudante, cuja ação se desenvolve em articulação com as associações de estudantes e com os órgãos e serviços da instituição, designadamente com os conselhos pedagógicos, bem como com as suas unidades orgânicas."

envolvidas (U.Porto, 2018q; UBI, 2018p; ULisboa, 2018t; UMinho, 2018q). De acordo com a UBI (2018p), também é função do provedor consciencializar os estudantes sobre a necessidade de um serviço universitário de qualidade, eficaz e respeitoso, estimulando-os a participar nos processos de melhoria dos serviços das suas instituições.

Por fim, considerámos que também cabe neste parâmetro a **integração dos seus estudantes no mercado de trabalho** mediante o desenvolvimento de serviços de apoio às saídas profissionais que se destinam a promover e a divulgar ofertas de estágio e de emprego, bem como a acompanhar as situações profissionais dos seus diplomados. Estes serviços de inserção profissional envolvem-se na realização de feiras e de emprego e estão em permanente contacto com as entidades empregadoras em busca de novas oportunidades. É igualmente comum que as universidades divulguem oportunidades de recrutamento interno aos seus restantes membros e a toda a comunidade envolvente (U.Porto, 2018a; UBI, 2018t; ULisboa, 2018j; UMinho, 2018s).

Com a defesa destes princípios, estas universidades protegem os direitos da sua comunidade interna e possibilitam-lhe uma vivência segura e adequada. No entanto, a criação de um ambiente que potencie o desenvolvimento pessoal e profissional está fortemente dependente de uma cultura organizacional assente no conhecimento e a aprendizagem permanente.

Educar e formar é, tal como temos discutido, uma das missões fundamentais das universidades. No entanto, para além da oferta formativa que é publicitada, com destaque, nos *websites* das universidades e que começa nos cursos de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento e termina nas inúmeras possibilidades de formação ao longo da vida, pretendemos, nesta fase, averiguar o tipo de **formação profissional e pessoal (1.3)** que a Universidade da Beira Interior, a Universidade de Lisboa, a Universidade do Minho e a Universidade do Porto têm à disposição dos seus recursos humanos.

Esta é, na verdade, um direito que se encontra consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo, cujo Artigo 38.º, n.ºs 1 e 2 consagra:

- 1 – A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua.

2 – A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.¹⁴⁸

De acordo com Esgaio e Gomes (2018), a formação do corpo docente é essencial para promover a inovação e a atualização dos programas das unidades curriculares e dos métodos de ensino e aprendizagem garantindo-se, assim, a qualidade institucional. Mas a formação deve estender-se aos investigadores e ao pessoal técnico e administrativo. Tal como afirmou o responsável de comunicação da Universidade da Beira Interior (entrevista a 15/06/2016), a existência de um corpo científico e técnico devidamente qualificado é essencial à formação de diplomados altamente especializados, que são necessários ao desenvolvimento económico, social e cultural da região.

Procurando valorizar e diversificar a sua capacidade de formação, a Universidade da Beira Interior criou o Centro de Formação Interação UBI Tecido Empresarial (CFIUTE), o qual:

(...) Organiza, realiza e gere ações de formação, em parceria com as Faculdades da UBI ou autonomamente com organizações públicas e privadas, nacionais e estrangeiras, tendo como objetivo fundamental a promoção da formação profissional de excelência. (...) É, assim, um centro que visa potenciar as capacidades e criar condições de valorização profissional à comunidade académica e sua envolvente. (...) Tem como missão contribuir, nas suas áreas de competência, para o desenvolvimento local, regional e nacional através da valorização profissional, técnica e cultural das pessoas (...). (UBI, 2018x)

A Universidade de Lisboa também reconhece que a qualidade do ensino e da investigação depende da formação do seu corpo docente, investigador e técnico, a qual contribui para o melhor desempenho dos colaboradores nas suas funções. Nesse sentido, procura assegurar formação contínua e diversificada aos seus recursos humanos (ULisboa, 2018f).

Na Universidade do Minho existe o Centro IDEA – UMinho, uma estrutura criada para promover e valorizar a inovação e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nesta Universidade. O Centro IDEA – UMinho propõe uma oferta formativa regular, promove e dinamiza concursos de projetos, e dissemina práticas de qualidade nos vários contextos de ensino e aprendizagem (UMinho, 2019a).

¹⁴⁸ ("Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto – segunda alteração à Lei de bases do sistema educativo e primeira alteração à lei de bases do financiamento do ensino superior," 2005).

Esta parece ser, de resto, uma estratégia partilhada pela Universidade do Porto que também identifica a formação como o mecanismo que facilita o desenvolvimento dos indivíduos e que contribui para a valorização e realização pessoal de cada um e, portanto, o seu *website* possui links para que os docentes, investigadores e restantes colaboradores possam aceder às respetivas oportunidades de aprendizagem (U.Porto, 2018e).

Num contexto em que se valoriza o desenvolvimento pessoal e profissional, também as experiências em contexto internacional devem ser valorizadas mediante a promoção de **políticas de mobilidade e internacionalização (1.4)** dos estudantes, dos docentes, dos investigadores e do pessoal técnico e administrativo. Esta é uma medida impulsionada pela Comissão Europeia, que está profundamente envolvida na criação de um Espaço Europeu de Educação o qual, entre outras coisas, ajudará a promover e a ultrapassar os obstáculos à mobilidade (Comissão Europeia, 2018).

No que respeita a este fenómeno da mobilidade e internacionalização, constatamos que se trata de uma prioridade assumida pela Universidade da Beira Interior, pela Universidade do Minho, pela Universidade de Lisboa e pela Universidade do Porto. Assim, nesta fase não consideramos que seja relevante analisar cada instituição individualmente¹⁴⁹, pois todas afirmam os benefícios da mobilidade através da gestão de um conjunto de programas nacionais e europeus que se dedicam a estes assuntos (por exemplo o ERASMUS +, O ERASMUS MUNDOS e o Programa Almeida Garret¹⁵⁰). A mobilidade estudantil é descrita, por todas, como um dos mecanismos mais importantes de formação e preparação dos alunos. Por sua vez, a mobilidade de docentes, de investigadores e de pessoal técnico e administrativo é vista como uma importante estratégia de cooperação entre instituições e de desenvolvimento da qualidade e da dimensão europeia do ensino ao mesmo tempo que possibilita a criação de um ambiente multicultural nas suas próprias universidades.

Ainda na promoção de um quadro de atuação internacional, estas quatro instituições têm centrado a sua atenção na atração de estudantes internacionais dos vários cantos do mundo, quer numa

¹⁴⁹ Existem, naturalmente, diferenças no que respeita aos protocolos de cooperação internacionais, aos programas de mobilidade ou às redes de universidades nas quais estas universidades se encontram inseridas e comprometidas. Contudo, uma vez que a internacionalização não é o foco principal do nosso trabalho e dada a extensão que este assunto ocupa nos dias de hoje, consideramos inoportuno, para esta análise, enveredar num momento de pormenorização face a este assunto.

¹⁵⁰ O Programa Almeida Garret foi criado pela iniciativa do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) com o objetivo de promover a qualidade e reforçar a dimensão nacional do Ensino Superior, mediante a mobilidade dos estudantes entre as universidades públicas portuguesas (ULisboa, 2018a).

lógica de mobilidade periódica quer, também, na sua captação para frequentar os cursos de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento.

Sobre este assunto, consideramos que a afirmação de Esgaio e Gomes (2018) exprime bem aquilo que acontece nas quatro universidades:

Este contexto favorável à mobilidade e cooperação inclui o desenvolvimento da mobilidade nacional e internacional *outgoing* e *in-coming* de estudantes e alumni, docentes e não docentes, com reforço de políticas que aumentam a igualdade de oportunidades de participação. Uma efetiva integração dos estudantes internacionais acaba por ter uma influência crítica quer na experiência individual da mobilidade em si mas igualmente, e de forma mais genérica, na internacionalização do campus e da sala de aula, criando a (...) “internacionalização em casa”.(Esgaio & Gomes, 2018, p. 75)

No seio destes parâmetros que constituem o primeiro eixo de análise dos *websites* – **(1) responsabilidade social no campus e para com a comunidade académica** – interessa, por fim, analisar a existência de **sistemas de garantia de qualidade, avaliação e transparência (1.5)**. Não foi por acaso que colocámos a discussão deste assunto no encerramento deste eixo. Consideramos, antes, que depois de perceber como funcionam internamente as quatro universidades faz sentido examinar as medidas que tomam no sentido de garantirem a sua qualidade e, sobretudo, de se abrirem de forma transparente a todas as partes que são afetadas e afetam a sua atividade. Este é, na verdade, um parâmetro que está tanto ligado à responsabilidade social interna como externa, já que a garantia de sistemas de qualidade e de transparência é um comportamento que afeta a comunidade académica e os públicos externos. Portanto, encontramos-nos no momento de transição entre aquilo que é o domínio interno e a alcance além dos “muros” das universidades.

A questão da **garantia da qualidade** das universidades públicas e da exigência de prestação de contas é uma realidade relativamente nova, mas que se tornou numa questão obrigatória face ao contexto atual:

Em virtude do processo de globalização e do aumento de *rankings*, indicadores e métricas mundiais, as autoridades governamentais querem que as IES forneçam informação transparente e comparável sobre o seu desempenho. Verifica-se um equilíbrio constante entre aumento da autonomia das IES e o aumento da necessidade de prestação de contas. Por outro lado, o próprio mercado, fruto de um aumento exponencial da concorrência neste

setor, e de um aumento nas qualificações da população, exige mais informação. (Esgaio & Gomes, 2018, p. 31)

Esta é, de resto, a visão de Castro (2017), ao afirmar que as novas formas de organização e de governo das instituições de ensino superior, que se fizeram sentir particularmente ao longo da primeira década do século XXI, mudaram os mecanismos de relação com a sociedade e que, em consequência, cresceu a exigência de uma prestação de contas mais sistemática. Às universidades resta, então, responder com uma governação ética e transparente assente na garantia da qualidade de toda a sua atividade.

Assim, na nossa análise procurámos pela divulgação de sistemas de garantia de qualidade e avaliação por parte das quatro universidades e averiguámos a existência de documentos indutores de uma conduta ética e transparente, como é o caso dos códigos de conduta ética e dos relatórios de contas ou documentos similares.

No que respeita aos sistemas de garantia de qualidade, as quatro universidades em estudo cumprem este requisito, como podemos ler nos respetivos *websites*:

A UBI tem assumido o compromisso de assegurar a sua missão assente em critérios de qualidade: planeamento, ação, monitorização e melhoria contínua (PDCA). O Sistema Interno de Garantia de Qualidade da UBI (SIGQ) abrange os processos nucleares da missão da UBI, colabora com a gestão estratégica, é suportado por sistemas de informação e comunicação, elenca recursos humanos e materiais, compreende estruturas, órgãos e serviços. (...) Privilegia a comunicação aberta, a transparência, a responsabilização coletiva pela performance institucional e valoriza a avaliação (interna e externa) como catalisadora para a elevação e a alavanca para a garantia e a melhoria da Qualidade na UBI. (UBI, 2018)

A Universidade de Lisboa (ULisboa) está fortemente comprometida com a promoção e avaliação de qualidade do ensino, da investigação e dos serviços que disponibiliza à comunidade académica e ao público em geral. Neste sentido, as principais funções das estruturas da ULisboa associadas à garantia e gestão da qualidade visam: promover a qualidade do ensino e da investigação; promover o desenvolvimento de uma cultura institucional interna de garantia da qualidade; acompanhar os processos de avaliação interna e externa; prestar informação sobre a ULisboa na área da qualidade (...). (ULisboa, 2018c)

A UMinho assumiu, de forma inequívoca, o princípio de que a qualidade e a sua garantia constituem um vetor fundamental para o seu funcionamento e desenvolvimento. Esse princípio encontra-se consagrado estatutariamente no compromisso de a Universidade

desenvolver a sua atividade impregnada por uma cultura de qualidade fundada na responsabilidade, na eficácia de ação e na prevalência do interesse geral. (...) A política para a qualidade passa, ainda, pela instauração de uma cultura organizacional de estímulo à motivação e envolvimento de toda a comunidade académica nos processos relativos à qualidade, com vista à interiorização de uma cultura de qualidade transversal a todas as atividades e projetos, na qual a avaliação seja encarada como um elemento natural da atividade da instituição. (UMinho, 2018j)

Em 2006 constitui-se o atual Gabinete de Estudos Estratégicos e Melhoria Contínua (GEEMC), que tem por missão elaborar estudos que contribuam para a promoção da qualidade do ensino e investigação. Nessa missão geral incluem-se as seguintes vertentes: 1) planejar, apoiar e controlar um SGC (Sistema de Garantia de Qualidade) inclusivo (no qual todos os colaboradores da U.Porto sejam “atores” da Qualidade, independentemente de onde e quando realizem o seu trabalho); 2) através de procedimentos simples, integrar nas tarefas correntes os mecanismos de avaliação e de melhoria; 3) Promover a “Cultura de Qualidade” (...) assumida como um elemento estratégico de gestão da U.Porto. (U.Porto, 2018f)

Sistemas de garantia de qualidade, de avaliação e de melhoria contínua, bem como o desejo de incrementar uma cultura organizacional de qualidade estão previstos pelas quatro universidades. Neste contexto, e como nos lembram Esgaio e Gomes (2018), vários estudos são unânimes quanto à importância da existência de **códigos de conduta ética** nas instituições de ensino superior, os quais são importantes auxiliares na boa governação destas entidades e na condução dos comportamentos da sua comunidade.

As quatro universidades respondem a este requisito. No caso da Universidade da Beira Interior é divulgado o *Código de Integridade da Universidade da Beira Interior* (UBI, 2018y); a Universidade de Lisboa possui um *Código de Conduta e de Boas Práticas*¹⁵¹ (ULisboa, 2018h); a Universidade do Minho possui o seu *Código de Conduta Ética da Universidade do Minho* (UMinho, 2018u); e a Universidade do Porto publicou o *Código Ético de Conduta Académica* (U.Porto, 2018c). Estes documentos procuram zelar pelos padrões éticos no âmbito das atividades de ensino, investigação e interação com a sociedade desenvolvidas pelas universidades. O respeito pelas suas normas é assegurado pela existência de Comissões de Ética as quais podem estar subdivididas em comissões especializadas de acordo com as diferentes faculdades e escolas ou de acordo com campos científicos distintos. Este é, por exemplo, o caso da Universidade de Lisboa, que possui

¹⁵¹ Encontra-se publicada em Diário da República: ("Despacho n.º 6441/2015 - Regulamento Disciplinar dos Estudantes da universidade de Lisboa (Anexo I), Carta de Direitos e Garantias (Anexo II) e Código de Conduta e de Boas Práticas (Anexo III)" 2015).

subcomissões nas suas diferentes faculdades, e das Universidades do Minho¹⁵² e do Porto¹⁵³, que têm comissões especializadas em diferentes campos de conhecimento.

De acordo com Wæraas (2010), à medida que se avança para uma era na qual se espera que o setor público seja responsável, **transparente e acessível**, as organizações públicas buscam várias formas de se apresentarem sob uma perspetiva favorável que lhes conceda a legitimidade social de que necessitam (Brunsson & Sahlin-Andersson, 2000). É por isso que, nesta fase, também consideramos a publicação de documentos dedicados à prestação de contas como os relatórios de contas ou similares. A importância da divulgação dos relatórios de contas foi destacada por diversos autores (por exemplo: Coupland, 2004; McPherson & Shulenburg, 2006; Gurão, 2008; Mora & Ibáñez, 2009; Benneworth & Jongbloed, 2010; Lydenberg & Wood, 2010; Ferraz & Rafael, 2012; Serra, 2014; Sousa-Filho et al., 2014), os quais concordam que quanto maior for a preocupação com a publicação destes materiais, melhor será o grau de responsabilidade social das universidades, que expressam a intenção de transmitir um comportamento transparente. Ran e Golden (2011), afirmam até que, uma parte integrante da identidade das organizações públicas deve ser a explicação coerente da sua necessidade de apoio financeiro e da respetiva aplicação desse dinheiro, de forma a que evidenciem o seu compromisso de servir o interesse público. Por outro lado, e de acordo com o que o atual Reitor da Universidade do Porto, Professor Doutor António Manuel de Sousa Pereira, escreveu no seu programa de ação:

A aceitação de sacrifícios por parte dos universitários torna-se mais fácil quando há transparência na apresentação de resultados, devendo ser óbvio para todos onde se gasta o orçamento, e como e de que forma esses gastos se inserem na missão da universidade.
(Pereira, 2018, p. 13)

Mas, no caso das universidades públicas, esta prestação de contas é mesmo uma obrigação imposta pelo Tribunal de Contas o qual aconselha:

Transparência

24 – Com vista a assegurar o princípio da transparência da gestão financeira, orçamental e patrimonial, o Tribunal incentiva as entidades sujeitas à prestação de contas a divulgar no seu sítio eletrónico o Balanço, a Demonstração de Resultados, o Mapa de Fluxos de Caixa,

¹⁵² Comissão de Ética para a Investigação em Ciências da Vida e da Saúde (CEICVS); Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH); E Comissão de Ética para a Investigação em Ciências do Ambiente (CEICA).

¹⁵³ Subcomissões: 1) Ciências da Vida; 2) Ciências Sociais e Humanas; 3) Tecnologias; e 4) Artes.

os Mapas do Controlo Orçamental da Receita e da Despesa e/ou outros documentos relevantes para uma maior clareza e transparência da sua atividade¹⁵⁴.

De acordo com a análise que fizemos, as quatro universidades procuram seguir esta política de transparência e utilizam os *websites* para prestar contas da sua atividade. Em regra, todas disponibilizam, em formato PDF e que pode ser descarregado para leitura, os seus relatórios de contas e planos de atividades e orçamento numa periodicidade anual (ver em U.Porto (2018m); UBI (2018r); ULisboa (2018p); UMinho (2018o)).

Mas, de acordo com o que apuramos com as entrevistas, esta questão da transparência e da divulgação de informação também se estende a todas as medidas de participação social em que as universidades investem. Os responsáveis de comunicação afirmaram que a sociedade, como principal beneficiária da atividade das universidades, deve estar a par dos empreendimentos que estas entidades concretizam.

Garantir infraestruturas de trabalho adequadas, criar condições de segurança, providenciar atividades de desporto e lazer e privilegiar o bem-estar de toda a comunidade académica constitui a primeira responsabilidade social das universidades. Uma comunidade satisfeita é uma comunidade que mais facilmente partilha a missão, a visão, os valores e os objetivos da sua instituição, encaminhando-a no cumprimento da sua razão de existir e apoiando a concretização da sua responsabilidade social externa. Tal como afirmam de Vallaeyts et al. (2009):

Um campus responsável implica a gestão socialmente responsável da organização e dos seus procedimentos institucionais: do clima laboral, da gestão dos recursos humanos, dos processos democráticos internos e do cuidado do meio ambiente. O objetivo deste eixo consiste em promover um comportamento organizacional responsável de todos os integrantes da comunidade universitária: pessoal docente, pessoal não docente e estudantes. Ao reafirmar diariamente os valores do bom trato interpessoal, da democracia, da transparência, do bom governo, do respeito pelos direitos laborais, das práticas ambientalmente sustentáveis etc., os membros da comunidade universitária aprendem, interiorizam e partilham normas de convivência éticas. (Vallaeyts et al., 2009, p. 14)

Voltamos, agora, a nossa atenção para a relação com a comunidade envolvente.

¹⁵⁴ ("Resolução n.º 1/2018 – Prestação de contas relativas ao ano de 2017 e gerências partidas de 2018" 2018)

2.A responsabilidade para com a comunidade envolvente e a sociedade em geral

No domínio da interação e participação na sociedade, que muito se tem desenvolvido ao longo dos últimos anos no contexto das universidades, a ampliação dos formatos de educação e formação tem representado um importante foco de atenção. Tal aspeto vem reforçar a importância que o eixo do ensino representa na missão do ensino superior. Tal como afirmam Matos, Cabo, Ribeiro e Fernandes (2015):

Para se tomarem decisões coerentes e sustentáveis na atual teia de relações socioeconómicas é necessária uma formação comprometida com a promoção de um desenvolvimento humano integral e sustentável, consolidada e assente numa visão de futuro. As instituições de ensino superior são, de entre todos os graus de ensino, os órgãos de excelência para responder a este desafio. Como entidades detentoras do conhecimento nos campos sociocultural, científico e tecnológico, compete-lhes formar indivíduos aptos para questionar os paradigmas de crescimento económico atual, habilitando-os para o trabalho e, simultaneamente, para a tomada de decisões que respondam aos repto de uma sociedade em rápida transformação. (Matos et al., 2015, p. 14)

Face à valorização do conhecimento e da educação permanente, as universidades têm procurado tornar o seu acesso mais amplo e democrático mediante o fomento da **formação ao longo da vida (2.1)**. Tal como destacou o responsável de comunicação da Universidade do Porto, uma sociedade mais bem formada é uma sociedade mais capaz e mais desenvolvida.

Esta possibilidade de formação ao longo da vida tem sido desenvolvida para facilitar a entrada de públicos não tradicionais, abrindo as portas a indivíduos que, por razões da sua história de vida, não tiveram oportunidade de ingressar no ensino superior enquanto jovens. Todavia, também representa uma oportunidade de valorização do conhecimento para públicos já inseridos no mercado de trabalho e, muitos deles, detentores de formação superior, mas que desejam ampliar as suas competências. A formação ao longo da vida responde, assim, a propósitos de realização pessoal, de cidadania ativa e de inclusão social (Esgaio & Gomes, 2018).

Dada a sua relevância, este é um assunto que está previsto no RJES (Artigo 2.º, n.º 2), no qual se afirma que é parte da missão das instituições de ensino superior assegurar “(...) condições para que todos os cidadãos devidamente habilitados possam ter acesso ao ensino superior e à

aprendizagem ao longo da vida”¹⁵⁵. Tal implica que as universidades se comprometam a fazer da educação um dos seus principais desafios, tomando em consideração as solicitações que lhes são feitas pela sociedade e pela economia contemporâneas mediante o desenvolvimento de novas e ofertas educativas ajustadas à formação inclusiva e ao longo da vida.

Nos sítios eletrónicos das universidades que analisámos, encontramos informação sobre este assunto. As quatro instituições reconhecem a importância de permitir que, face a distintos percursos escolares e em diferentes fases da vida, os indivíduos tenham a possibilidade de dar continuidade aos estudos. Assim, o Concurso Especial para Maiores de 23 é divulgado pela Universidade da Beira Interior, pela Universidade de Lisboa, pela Universidade do Minho e pela Universidade do Porto e diz respeito a um formato de acesso ao ensino superior criado para indivíduos com mais de 23 anos que não reúnem condições para se candidatarem através do concurso nacional de acesso (U.Porto, 2018o; UBI, 2018m; ULisboa, 2018v; UMinho, 2018f). Em regra, os candidatos são submetidos a provas escritas e outros mecanismos de seleção que podem envolver entrevistas e avaliação curricular. Neste âmbito e com o objetivo de ajudar a preparação dos indivíduos interessados, a Universidade do Minho disponibiliza um Curso de Preparação para Maiores de 23.

A par deste concurso especial de acesso, as quatro universidades têm-se concentrado na diversificação da sua oferta formativa, a qual inclui algumas iniciativas inovadoras como é o caso dos cursos à distância da Universidade do Minho, dos cursos de formação especializada, dos cursos avançados ou dos cursos de línguas. Existem, também, centros específicos dedicados à formação como é o caso do Centro de Formação Interação UBI Tecido Empresarial (CFIUTE) da Universidade da Beira Interior, que disponibiliza propostas de formação em colaboração com empresas locais e, ainda, projetos orientados para a formação de profissionais como é o caso da *UMinhoExec* da *UBIExecutive*¹⁵⁶ e da *Porto Business School*. Estas entidades são criadas em parceria com empresas sediadas nas respetivas regiões. A Universidade de Lisboa e a Universidade do Porto distinguem-se, ainda, pela oferta de formação universitária para seniores (U.Porto, 2018t; UBI, 2018h; ULisboa, 2018e; UMinho, 2018h).

Este é, como conseguimos apurar, um domínio de atividade de grande desenvolvimento dentro das quatro universidades e que tem vindo a crescer em número e em diversidade de formação oferecida a qual é, frequentemente, preparada em cooperação com empresas e outras entidades

¹⁵⁵ ("Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro – regime jurídico das instituições de ensino superior" 2007)

¹⁵⁶ A *UBIExecutive* foi criada, apenas, em fevereiro de 2019 (UBI, 2019b).

loais. Neste sentido, não conseguimos especificar todas as iniciativas que cada uma das quatro instituições coloca ao dispor da comunidade¹⁵⁷.

É neste contexto da formação ao longo da vida que cresce a aproximação com um público específico das instituições de ensino superior: os seus antigos alunos, internacionalmente designados de **alumni (2.2)**.

A gestão de relacionamentos com os antigos alunos tem sido um assunto importante na agenda do ensino superior (Rattanamethawong, Sinthupinyo & Chandrachai, 2018). Também as universidades portuguesas se têm concentrado no estabelecimento de um contacto próximo com os seus antigos alunos, porque os veem como parceiros importantes, que expandem a imagem e a reputação da sua instituição ao mesmo tempo que podem trazer parcerias relevantes ou propostas de emprego para os estudantes. Assim, é importante saber quem são, onde estão, conhecer as suas necessidades e, sobretudo, envolvê-los com a universidade.

De acordo com o que nos foi possível apurar pela análise dos *websites*, os alumni são um público muito valorizado pelas quatro universidades. Consideramos, por isso, relevante, transcrever as descrições que fazem:

A dinamização de uma relação de proximidade com os antigos alunos da Universidade da Beira Interior é um dos fortes compromissos que a equipa reitoral assumiu no âmbito do seu plano de ação – os nossos alumni – são a parte maior dos mais 40 anos de história da Universidade da Beira Interior. Com o seu conhecimento contribuíram ao longo deste percurso, para o desenvolvimento da região, do país e do mundo. Os Alumni constituem um dos principais ativos da instituição e são a expressão máxima do sucesso da UBI no cumprimento da sua missão de ensino, formação e investigação. O seu percurso de vida e o exemplo de sucesso profissional, associados a um sentimento de pertença à academia, despertam entusiasmo nos novos estudantes, são exemplos que fomentam a aprendizagem e consolidam o prestígio da Universidade da Beira Interior. Conhecedores da dimensão social e cultural da Universidade os Alumni asseguram uma ligação privilegiada à sociedade e ao tecido produtivo. (...) O gabinete dos Alumni tem como missão estabelecer uma relação forte com os antigos alunos, potenciando a criação de um conceito de comunidade académica global (...) a nossa ambição é vincular todos aqueles que se graduaram ou estudaram na UBI, seguindo o mote “uma vez ubiano para sempre ubiano”. (UBI, 2018g)

¹⁵⁷ Pela dimensão que tem, porque se tratar de um tipo de informação de atualização constante e porque não representa um assunto central no nosso trabalho.

Estudar na Universidade de Lisboa (ULisboa) é ter, continuamente, boas memórias. É inspirador, enriquecedor e prestigiante. É, também, ter a certeza que a Universidade de Lisboa está presente para sempre. (ULisboa, 2018b)

Testemunhas da qualidade do ensino e da investigação da Universidade do Minho, principais embaixadores e parceiros privilegiados desta instituição, os mais de 60 mil Alumni da UMinho são parte essencial dos seus 42 anos de história. Acompanhar de perto o trajeto profissional dos seus Alumni, para melhor acompanhar os resultados da sua formação e melhor poder ajustar o perfil da oferta formativa à evolução das necessidades do mercado de trabalho é um dos desígnios da Universidade, procurando, em simultâneo, favorecer a empregabilidade dos seus formandos, pela aproximação dos empregadores aos jovens licenciados. (UMinho, 2018d)

Concluir um curso na Universidade do Porto é uma marca de prestígio que se pretende que o estudante transporte para toda a vida. Por isso, mesmo, a U.Porto empenha-se em manter uma relação próxima com os seus antigos estudantes, entendendo-os como embaixadores da Universidade e em elo fundamental com a sociedade civil. (U.Porto, 2018g)

Há, de facto, uma valorização dos antigos alunos por parte destas universidades como seus embaixadores e como importantes parceiros e elos de ligação à sociedade. Assim, têm sido implementadas algumas medidas de aproximação como é o caso da criação de plataformas digitais¹⁵⁸ nas quais estes antigos alunos se podem registar, estabelecendo um compromisso simbólico com a sua universidade, mas, sobretudo, facilitando a criação de uma base de dados de alumni que facilita o seu contacto permanente com a Universidade. Outras medidas, como a realização de encontros que procuram reunir as várias gerações, como a facilitação do acesso a infraestruturas e como a atribuição de vantagens e descontos em determinados serviços, eventos e formações são referidas pela Universidade da Beira Interior, pela Universidade do Minho e pela Universidade do Porto como mecanismos de aproximação. Estas três universidades procuram, igualmente, fomentar o envolvimento mediante o incentivo à realização de voluntariado, à oferta de oportunidades profissionais ou à mentoria de um estudante, por exemplo (U.Porto, 2018b; UBI, 2018g; UMinho, 2018a).

Quanto à Universidade de Lisboa, no seu *website* não encontramos muita informação sobre os alumni porque, como conseguimos perceber, existem associações de antigos alunos em quase todas as suas faculdades e dada a dimensão e dispersão destas unidades parece-nos que a

¹⁵⁸UBI: <http://www.ubi.pt/Entidade/Alumni>; UMinho: <https://alumni.uminho.pt/pt> e U.Porto: <https://alumni.up.pt>.

organização dos alumni está estruturada pelas diferentes escolas da instituição e, por isso, cabe a cada uma delas a gestão da sua informação. Na Universidade da Beira Interior, na Universidade do Minho e na Universidade do Porto também já começam a surgir algumas associações de antigos alunos ligadas a determinadas faculdades ou escolas, no entanto, tratando-se estas de universidades mais pequenas parece mais fácil garantir a existência de uma comunidade global de antigos alunos.

A formação ao longo da vida e o envolvimento dos alumni aproximam as universidades de públicos cujo significado era menos conhecido há alguns anos atrás. Este é um fenómeno que facilita o alargamento da influência da universidade na sociedade e, conseqüentemente, aumenta as expectativas face ao seu papel.

Este crescimento de expectativas baseia-se, também, no reconhecimento de que uma parte importante da interação com a sociedade das universidades está estreitamente ligada à sua missão principal de produção de conhecimento e, conseqüentemente, à sua **transferência e valorização social (2.3)**. Esta é uma expressão que, embora atual, tem dominado a agenda e grande parte da discussão sobre o impacto e sobre os desafios das instituições de ensino superior. A valorização do conhecimento abrange todas as atividades que contribuem para garantir que os resultados da investigação científica criam valor fora do contexto académico e tal implica que estes resultados se tornem mais acessíveis a atores externos que possam fazer um bom uso dos mesmos (Benneworth & Jongbloed, 2010). De acordo com Kreysing (2002), a suposição de que o desenvolvimento e a competitividade da economia estão dependentes da geração de conhecimento e das inovações tecnológicas enfatiza o papel central das universidades, que são vistas como agentes centrais na transferência de conhecimento. Não esquecemos, todavia, que esta transferência do conhecimento também tem representado um meio através do qual as universidades têm procurado financiamentos alternativos aos do Estado, que são escassos.

Este é, portanto, um assunto indispensável que assume várias formas de aplicação prática e que está diretamente ligado à investigação e inovação que se produz nas universidades, mas, que também depende da cooperação que existe entre estas entidades e o tecido produtivo (Serra, 2014). A este respeito, concordamos com a visão de Esgaio e Gomes (2018), que traz uma boa descrição do que é a responsabilidade de transferência e valorização do conhecimento produzido nas universidades:

É pedido cada vez mais aos investigadores que privilegiem problemas concretos, e espera-se que se preocupem em produzir conhecimento útil e acionável. Esta utilidade social da investigação afirma-se inexoravelmente, sem procurar minimizar a importância da investigação fundamental, igualmente relevante para responder aos atuais desafios do desenvolvimento sustentável. A comunidade científica será efetivamente e cada vez mais chamada a contribuir com propostas inovadoras no contexto da resolução de problemas globais, conduzindo as suas investigações de um modo sustentável. (Esgaio & Gomes, 2018, p. 102)

Esta é, na verdade, uma visão partilhada pelos responsáveis de comunicação que descrevem os avanços científicos que se produzem nas universidades como os motores do progresso. É por isso que, no seu entender, devem ser promovidas práticas de investigação que procurem soluções inovadoras para os grandes desafios da sociedade contemporânea.

Como é que as universidades procuram, então, responder a estas exigências? Com o aumento do número e da capacidade das suas unidades e centros de investigação; com a criação de grupos multidisciplinares e de pesquisa colaborativa em várias áreas do conhecimento; com o envolvimento em projetos de investigação, muitos deles em parceria com atores sociais (Câmaras Municipais, agências governamentais, associações empresariais, indústrias, empresas, etc.), destinados ao estudo de questões e desafios sociais urgentes; com o reforço da cooperação com empresas, indústrias e outras autoridades locais¹⁵⁹ e nacionais; com a criação de parques tecnológicos; com o apoio ao empreendedorismo e à criação de *spin-offs*¹⁶⁰; com o incentivo ao registo de patentes; e com o estímulo à produção, publicação e comunicação científica.

Esta foi, de resto, a conclusão a que chegámos com a análise dos *websites* das quatro universidades e pela conversa com os responsáveis de comunicação. Não vamos, nesta fase, particularizar políticas, projetos ou medidas específicas de cada uma das instituições observadas por uma razão: temos consciência de que a dimensão de entidades, estruturas, protocolos, projetos, atividades, etc. que estão envolvidos na transferência e valorização social e económica do conhecimento de cada uma destas universidades não é contabilizável ou mensurável através da análise do conteúdo que divulgam nos sítios eletrónicos oficiais. Dada a extensão deste assunto,

¹⁵⁹ No caso da UMinho, por exemplo, existe a Rede das casas de conhecimento. Quatro municípios, Fafe, Paredes de Coura, Vieira do Minho e Vila Verde, em parceria com a Universidade do Minho e o Centro de Computação Gráfica pretendem implementar infraestruturas físicas, tecnológicas e humanas que permitam dinamizar a Sociedade do Conhecimento e inovação na região, desenvolvendo atividades que proporcionem os seus benefícios ao maior número possível de cidadãos, promovendo simultaneamente o combate à infoexclusão e às assimetrias digitais (UMinho, 2019b).

¹⁶⁰ As *spin-offs* constituem um importante mecanismo direto que relaciona o conhecimento científico com a criação de um novo empreendimento destinado a comercializar a investigação (Berbegal-Mirabent, Lafuente & Solé, 2013).

bem como a diversidade de entidades que estão envolvidas com as universidades para apoiar a sua execução, a sua informação está, certamente, dispersa em vários meios de comunicação que envolvem as faculdades, as escolas, os centros e unidades de investigação, mas, também, outros atores sociais que cooperam com estas instituições de ensino superior. Desta forma, consideramos que tentar identificar os projetos de investigação, os grupos multidisciplinares, os protocolos de cooperação ou até os ecossistemas de inovação baseados, por exemplo, na criação de parques tecnológicos e de *spin-offs*, implicar uma recolha de mais informação além daquela que consta nos *websites*, a qual não se justifica num estudo que não se centra no tema da transferência do conhecimento.

No entanto, conseguimos perceber que as quatro universidades atribuem muita relevância à transferência e valorização social e económica do conhecimento que produzem:

O Gabinete de Apoio ao Desenvolvimento exerce as suas atribuições no suporte à gestão administrativa e financeira dos projetos, bem como às atividades de desenvolvimento tecnológico da Universidade, de transferência de conhecimento e sua valorização económica e, ainda, de gestão e valorização da propriedade intelectual, dinamizando as relações empresariais e o apoio ao empreendedorismo (...) (UBI, 2018a). Aberta à cidade e ao mundo, a Universidade da Beira Interior estabelece no seu quotidiano parcerias de índole diversa, para efeitos de articulação com a sociedade e o mundo empresarial, através da celebração de protocolos, convénios ou acordos de cooperação com instituições congéneres e com outras entidades públicas ou privadas. (UBI, 2018j)

As instituições de ensino superior, como a ULisboa, têm por direito e dever participar em atividades de ligação à sociedade, designadamente de difusão e transferência de conhecimento, assim como de valorização económica do conhecimento científico. (ULisboa, 2018r)

A Universidade do Minho (UMinho) é hoje claramente uma Universidade de Investigação (UMinho, 2018m). A inovação e a valorização económica do conhecimento, na forma de parcerias com empresas, associações de municípios e agências governamentais, do licenciamento de propriedade industrial, na promoção de uma cultura de empreendedorismo e de *Spin-offs*, são marcas distintivas da UMinho. (UMinho, 2018n)

Na Universidade do Porto, contrariamos ideias feitas incentivando a nossa comunidade científica a dialogar/ cooperar com empresas e outras organizações na procura de soluções adequadas para os problemas em que estão a trabalhar. Aos nossos investigadores cabe, na verdade, um papel principal naquele que é hoje um dos grandes fins da Universidade: a

valorização social do conhecimento produzido nos nossos centros de I&D+i e a sua transferência para os agentes económicos e sociais, entendida como motor de inovação e mudança. (U.Porto, 2018s)

Esta transferência de conhecimento é, de resto, um princípio que se encontra consagrado na missão do ensino superior tal como descrita no RJES (Artigo 2.º, n.º 4)¹⁶¹:

As instituições de ensino superior têm o direito e o dever de participar, isoladamente ou através das suas unidades orgânicas, em atividades de ligação à sociedade, designadamente de difusão e transferência de conhecimento, assim como de valorização económica do conhecimento científico.

A importância da partilha e transferência de conhecimento produzido nas universidades públicas também se enquadra no conceito de *Ciência Aberta* que tem vindo a ser discutido no âmbito europeu. Este programa engloba um conjunto de iniciativas que procuram tornar os resultados da investigação científica que é financiada por entidades públicas mais acessíveis à comunidade científica, ao setor empresarial e à sociedade em geral, promovendo a ideia de partilha geral e gratuita do conhecimento, através de plataformas digitais (OECD, 2015; Castro, 2017). A transferência de conhecimento visa, igualmente, o estímulo à criação de ambientes de interação e de colaboração entre as universidades, os atores sociais e a sociedade em geral, de forma a que se instale uma lógica da ciência como bem público, a qual deverá estar ao alcance de todos garantindo-se, assim, uma utilidade social e económica dos conhecimentos produzidos (OECD, 2015).

A relevância atribuída à transferência e valorização do conhecimento também vem reforçar a necessidade de as instituições de ensino superior estabelecerem boas relações com a comunidade envolvente e com sociedade em geral. Assim, as universidades tem concentrado parte da sua ação no alargamento da sua **participação social na comunidade (2.4)**.

Aliás, como produtoras de conhecimento, as universidades são organizações destinadas a protagonizar a mudança, esperando-se que possam contribuir para o desenvolvimento cultural, económico, social e ambiental das suas comunidades envolventes. Procuram fazê-lo mediante todas as formas de atuação que temos vindo a discutir até aqui, mas também desenvolvem algumas atividades concretas e diretas que contribuem para o progresso do seu meio envolvente através da resolução de problemas e da satisfação de necessidades dos seus públicos.

¹⁶¹ ("Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro – regime jurídico das instituições de ensino superior" 2007)

De acordo com o que apuramos pela análise dos quatro *websites*, esta participação social na comunidade manifesta-se através da aposta nas **atividades culturais**, da **disponibilização de serviços concretos à sociedade** e da realização de **voluntariado**. Estas são, na verdade, formas de colaboração que também (tal como a transferência de conhecimento, por exemplo) se encontram previstas Regime Jurídico de Avaliação do Ensino Superior (Artigo 4.º, n.º 2):

- (...) l) A prestação de serviços à comunidade;
- m) O contributo para o desenvolvimento regional e nacional adequado à missão da instituição;
- n) A ação cultural, desportiva, artística e, designadamente, o contributo para a promoção da cultura científica; (...) ¹⁶²

No que respeita à **difusão da cultura** esta é, na verdade, uma função que tem sido atribuída às universidades portuguesas desde a sua fundação, no século XIII. Ao longo da história, estas têm sido as instituições responsáveis pelo desenvolvimento cultural das suas regiões e do país. É por isso que, ainda hoje, a questão cultural tem um peso relevante na integração e na aproximação à comunidade envolvente.

Já tivemos oportunidade de abordar este assunto quando discutimos a valorização do património histórico das quatro universidades. Mas, para além do aproveitamento destes espaços, as instituições alargam o seu âmbito de atuação cultural. A Universidade da Beira Interior, por exemplo, e tratando-se de uma instituição que está bastante interligada com o seu meio, apresenta a sua dimensão cultural integrada na cidade da Covilhã:

Localizada numa região de montanha, a Covilhã está no centro de uma das mais importantes rotas culturais europeias, a rota da lã (...) Terra de paisagens grandiosas e de rara beleza, a cidade está rodeada de aldeias históricas, judiarias medievais e castelos lendários, mas soube modernizar-se, dispondo de um conjunto de equipamentos de lazer e desporto que convidam a sair de casa e a disfrutar (...). (UBI, 2018s)

No *website* desta instituição ainda se pode encontrar uma lista com todos os locais de interesse da cidade da Covilhã, desde monumentos a museus ou percursos pedestres. A Universidade de Lisboa, por seu turno, e tratando-se de uma instituição que dispõe de um património histórico e arquitetónico de grande dimensão (não podemos esquecer que a sua origem remonta ao século XIII), afirma que “a vivência cultural e associativa é parte integrante da Universidade de Lisboa. Ao

¹⁶² ("Lei n.º 38/2007 de 16 de Agosto – aprova o regime jurídico de avaliação do ensino superior" 2007)

longo do ano realizam-se, nos vários espaços da ULisboa, inúmeras iniciativas culturais que abrangem exposições, concertos, conferências, seminários, congressos, entre outros eventos” (ULisboa, 2018m). Já a Universidade do Minho dá destaque ao papel de unidades e grupos culturais que “(...) dão corpo a uma dimensão relevante da missão da Universidade: a extensão à comunidade, fomentando a cultura na sociedade onde se insere” (UMinho, 2018t). Por fim, a Universidade do Porto, na mesma linha de entendimento, reconhece que a produção cultural é um elemento fundamental da missão das universidades contemporâneas e, nesse sentido “(...) procura assumir-se como um parceiro dinamizador e mobilizador do desenvolvimento cultural da região e do país” (U.Porto, 2018l). Como complemento ao património histórico e cultural que detém, esta universidade destaca a realização regular de exposições, conferências, concertos, workshops, entre outros.

Na verdade, as conferências, as tertúlias, as exposições, os espetáculos, os *workshops*, os seminários, os debates ou as cerimónias académicas são atividades que constituem parte do dia-a-dia das universidades e que são habitualmente divulgadas nas suas plataformas digitais e em cooperação com os municípios, nas suas agendas culturais.

Todavia, além da difusão cultural conseguimos apurar que estas quatro universidades disponibilizam um conjunto de **serviços especializados** à comunidade envolvente que incluem o aluguer de espaços, os serviços de consultoria, a dinamização de consultas médicas em diferentes especialidades ou a realização de rastreios, por exemplo. Sobre este assunto as Universidades de Lisboa e a do Porto (U.Porto, 2018k; ULisboa, 2018i) são as que apresentam a informação de forma mais completa e organizada porque fazem uma listagem de todos os serviços que são disponibilizados por faculdades (no caso da Universidade de Lisboa) ou por tipologia (por exemplo consultas; aluguer de espaços; consultoria e estudos, etc. no caso da Universidade do Porto).

Por fim, no domínio da participação na comunidade destacamos o **voluntariado** como um tipo de ação relevante para promover o envolvimento da comunidade académica com a comunidade envolvente ao mesmo tempo que se introduz a ideia de consciência social. Encontramos, nos *websites* da Universidade da Beira Interior, da Universidade de Lisboa e da Universidade do Porto a divulgação de projetos de voluntariado em várias áreas, mas principalmente nos domínios da saúde e da educação nos quais toda a comunidade académica é convidada a participar (U.Porto, 2018j; UBI, 2018w; ULisboa, 2019b). Algumas destas ações são promovidas em parceria com

entidades externas. A título de exemplo a Universidade da Beira Interior divulga um conjunto de iniciativas que, embora não tenham a Universidade como entidade organizadora, são dinamizadas por atores locais.

Desta análise, pareceu-nos também que a Universidade do Porto é, das quatro, aquela que mais considera a questão do voluntariado, referindo que:

A U.Porto, consciente da sua responsabilidade social na promoção do bem comum e de uma maior justiça social, tem vindo a apoiar e promover, centralmente e através das suas unidades orgânicas, diversas atividades de voluntariado em articulação com outras entidades diretamente envolvidas no exercício consciente da solidariedade e da cidadania. (U.Porto, 2018j)

No que respeita à Universidade do Minho, não encontramos informação sobre voluntariado no seu *website*. Todavia, tal não significa que esta não seja uma medida adotada e promovida pelas unidades que compõem esta instituição e que, por isso, possa ser divulgada através de outras plataformas digitais geridas pelas escolas, institutos, centros de investigação ou outras entidades. Na verdade, por exemplo, a Escola de Medicina é bastante ativa no domínio do voluntariado e os seus estudantes reúnem-se em torno de vários projetos como é o caso do “Aldeia Feliz”¹⁶³ ou dos programas de rastreios periódicos de várias patologias (NEMUM, 2019). Tal como no caso da Escola de Medicina existem, certamente, outras medidas que são divulgadas apenas nos canais digitais das próprias escolas, institutos ou associações.

Terminamos, assim, a discussão do segundo eixo que analisou as responsabilidades da universidade para com a comunidade. Em seguida, abordamos o assunto do **desenvolvimento sustentável (3)**.

3. O crescimento sustentável

A preocupação com o tema do desenvolvimento sustentável no seio das universidades encontra a sua origem na declaração de *Talloires* que, em 1990, foi assinada pelos líderes de 22 instituições de ensino superior espalhadas por todo o mundo. Esta representou, então, o primeiro documento

¹⁶³ Projeto que visa combater o envelhecimento solitário mediante a realização de rastreios ao domicílio em aldeias remotas, que são realizados pelos estudantes de medicina.

formal que veio refletir sobre o papel das instituições de ensino superior como líderes mundiais na criação, no desenvolvimento e na manutenção de comportamentos e práticas sustentáveis:

Nós, presidentes, reitores e vice-chanceleres de universidades de todas as regiões do mundo, estamos profundamente preocupados com a escala e velocidade sem precedentes da poluição e degradação ambiental e com o esgotamento dos recursos naturais. (...) Acreditamos que são necessárias ações urgentes para resolver esses problemas fundamentais e reverter as tendências. A estabilização da população humana, a adoção de tecnologias industriais e agrícolas ambientalmente saudáveis, o reflorestamento e a restauração ecológica são elementos cruciais na criação de um futuro equitativo e sustentável para toda a humanidade em harmonia com a natureza. As universidades têm um papel importante na educação, pesquisa, formação de políticas e troca de informações necessárias para tornar esses objetivos possíveis. Assim, os líderes universitários devem iniciar e apoiar a mobilização de recursos internos e externos para que suas instituições respondam a esse desafio urgente. (Declaração de Talloires, 1990)

Atualmente, esta declaração tem cerca de 500 instituições signatárias – a Universidade Nova de Lisboa é a única em Portugal (Esgaio & Gomes, 2018) – e os seus princípios evoluíram e estiveram na base da criação da *The Talloires Network*, em 2005, uma associação internacional que integra um conjunto de instituições comprometidas em fortalecer as responsabilidades do ensino superior na sociedade atual e que procuram, ao mesmo tempo, implementar as recomendações da Declaração de Talloires (The Talloires Network, 2019).

A partir desta primeira formalização, outras iniciativas foram surgindo como é o caso da Carta Universitária para o Desenvolvimento Sustentável, que foi acionada no âmbito do Programa Europeu para Universidades Sustentáveis, o Programa *Copernicus*¹⁶⁴, criado no ano de 1993 (Matos et al., 2015), cuja primeira carta foi assinada no ano de 1994, pelos líderes de 192 instituições de ensino superior europeias. Atualmente já conta com mais de 300 signatários, nos quais se incluem a Universidade de Lisboa, a Universidade do Minho e a Universidade do Porto.

Como resultado destes avanços, as universidades portuguesas têm tentado constituir-se como organizações de referência nas práticas sustentáveis e este processo tem incentivado um conjunto de iniciativas, tais como: a formação de recursos humanos para as temáticas do desenvolvimento sustentável; a realização de ações de sensibilização junto da comunidade interna e externa; a

¹⁶⁴ Cooperation Program for Environmental Research in Nature and Industry through Coordinated University Studies.

promoção de espaços verdes; a profissionalização das atividades ligadas ao ambiente e ao consumo responsável de recursos materiais e energéticos (água, papel, energia elétrica e alimentos, por exemplo); a aposta no tratamento de resíduos; e o fomento do uso de meios de transporte mais sustentáveis, por exemplo (Lozano, Ceulemans & Seatter, 2014; Matos et al., 2015). Uma postura socialmente responsável, tal como lembra Fernandes (2007), deve considerar os efeitos no equilíbrio futuro e as universidades têm sido convocadas para liderar este processo.

No que respeita às quatro universidades em observação, encontrámos informação sobre a sustentabilidade nos respetivos *websites*. No caso da Universidade da Beira Interior, já percebemos que esta se considera responsável pelo desenvolvimento da comunidade na qual está inserida e, nesse sentido, procura promover caminhos de sustentabilidade ancorados em práticas de gestão verde quer na utilização dos seus recursos, quer na escolha dos seus modelos de governação (Plano Estratégico UBI 2020, 2012).

Já de acordo com Castro (2017), a Universidade do Minho assumiu um forte compromisso com o desenvolvimento sustentável¹⁶⁵, mas é preciso dar expressão a esse desafio mediante a implementação de medidas que posicionem a instituição na escala nacional e global. Assim:

A sustentabilidade continuará a ser assumida como um pilar estratégico de uma política institucional capaz de garantir a construção do futuro, mas também como contribuição para o projeto educativo da Universidade. (...) A política de sustentabilidade adotada pela UMinho encontra-se definida no Plano Estratégico da UMinho 2020. Esta engloba a administração, a gestão e a operação da instituição, a ação educativa, as atividades de investigação, e a divulgação do seu desempenho e o seu impacto, como base de uma visão holística. Esta visão surge como um elemento fundamental para assegurar os níveis de qualidade de vida nos campi, na comunidade académica e na comunidade envolvente. (UMinho, 2018g)

No caso da Universidade de Lisboa, existe um serviço central dedicado à área da sustentabilidade que é responsável por estudar e implementar medidas que visem a melhoria do desempenho e a otimização das infraestruturas e equipamentos (ULisboa, 2018o).

Por fim, no *website* da Universidade do Porto não encontrámos nenhuma informação sobre a sua política de sustentabilidade, mas percebemos que esta é uma preocupação da instituição, pois encontra-se referida como uma das suas grandes áreas de atuação estratégica:

¹⁶⁵As medidas de sustentabilidade da UMinho são frequentemente noticiadas pelos meios de comunicação social e também já foram premiadas.

(...) A situação atual é caracterizada por elevados níveis de incerteza, sendo aconselhável uma atitude prudente e orientada para a consolidação e exploração dos recursos, e para a eficiência no aproveitamento das oportunidades disponíveis. (...) Assim, sustentabilidade e a capacidade de transformação são aspetos chave que necessariamente irão influenciar a atividade da Universidade nos próximos anos. (Plano Estratégico U.Porto 2020, p.6)

Verificamos por último que, no caso das Universidades de Lisboa e do Porto, algumas das suas faculdades, nos sítios eletrónicos próprios, fazem referência ao tema da sustentabilidade apresentando indicadores e relatórios próprios. Parece-nos então que, dada a dimensão destas duas instituições, este é um tipo de informação que poderá estar menos centralizada e mais orientado para políticas e ações específicas de cada faculdade.

4. Algumas conclusões: diferenças e semelhanças

É dentro dos “muros” que as universidades iniciam a sua *missão social*. A construção de um campus socialmente responsável, no qual se pratica uma gestão socialmente responsável das políticas, dos processos, das estruturas, das decisões, dos serviços, das infraestruturas e, sobretudo, das pessoas e no qual se privilegia a dimensão democrática, ética e transparente de todos os comportamentos, é impulsionadora do envolvimento e do sentimento de pertença responsável por integrar a comunidade académica na missão, nos objetivos e na estratégia organizacional.

E como é que se pode criar esse campus socialmente responsável? De acordo com a nossa análise consegue-se através da criação de ambientes e infraestruturas que garantam a qualidade de vida nos ambientes laborais e de estudo; do desenvolvimento de serviços adequados para promover o apoio social; da integração e inclusão igualitária de todos, protegendo os direitos humanos; da aposta na valorização e na internacionalização do conhecimento de toda a comunidade académica; e da garantia de sistemas de avaliação justos e transparentes, sustentados na qualidade da instituição.

A garantia de uma comunidade académica confortável, feliz e envolvida com a missão da sua Universidade é um motor decisivo na realização da vertente externa da responsabilidade social a qual, segundo a nossa análise inclui: a abertura das portas das universidades e do seu capital de conhecimento a novos públicos, através da aposta na formação ao longo da vida; a extensão de um contacto “para sempre” e a partilha da identidade da organização com os antigos alunos; a

tão importante transferência e valorização social e económica do conhecimento produzido; e, por fim, a participação social na comunidade, mediante a prestação de serviços que possam contribuir para a resolução de problemas ou desafios concretos e que se orientem para o progresso económico, cultural e ambiental das comunidades.

Estas vertentes interna e externa da responsabilidade social das universidades têm sido concretizadas em estreita articulação com a preocupação em promover o desenvolvimento sustentável, assente numa gestão eficiente de recursos e com os olhos postos na construção de um futuro de qualidade.

Com a análise dos *websites* das quatro universidades constatamos que todas se enquadram nestas ideias que aqui escrevemos, porque demonstram reconhecer o seu impacto em cada um dos parâmetros referidos. Existem, contudo, e tal como prevíamos, diferenças entre as quatro instituições e que têm a ver, principalmente, com as dimensões de cada uma, com a origem da sua fundação, com a história do seu desenvolvimento e com o local onde estão sedeadas. No entanto, percebemos que estas disparidades não se refletem ao nível dos elementos que compõem a responsabilidade social, ou seja, tanto a Universidade da Beira Interior, como a Universidade de Lisboa, como a Universidade do Minho e a Universidade do Porto reconhecem a importância do seu papel em todas as dimensões da responsabilidade social interna e externa e a diferença está, essencialmente, na extensão e no número de entidades, de projetos, de ações, etc., que se envolvem em cada uma dessas dimensões. Ou seja, quanto maior é a universidade mais faculdades ou escolas terá e isso reflete-se, também, no número de centros e unidades de investigação existentes, na totalidade de projetos de investigação alcançados, na concretização de parcerias nacionais e internacionais, entre outros. Não consideramos, contudo, que estes números sejam relevantes no sentido de perceber o valor que é dado às questões da responsabilidade social e foi por isso que não os incluímos nesta análise. Aliás, a este respeito queremos, até, deixar uma pequena diferenciação. A UBI, que representa a Universidade com o menor número de alunos entre as quatro (cerca de 7 000) é a única que tem um menu denominado “responsabilidade social” no seu sítio eletrónico, onde afirma:

A UBI, de forma pioneira, decidiu assumir a sua responsabilidade social de forma mais ampla e plena incorporando-a na sua matriz de funcionamento. A aposta nesta dimensão é uma aposta no desenvolvimento integral e sustentável das pessoas e das comunidades; é uma ampliação do seu espírito empreendedor, libertando-o do seu carácter estritamente económico e (re)projetando-o para um domínio social e humano. É também uma reafirmação

da UBI como universidade do mundo e para o mundo, como um centro de saber cosmopolita e mundividente, preservando a sua matriz humanística como verdadeira razão de ser da sua existência no mundo e do seu interesse pelo mundo.

A responsabilidade social é assumida como o instrumento indispensável para promover a UBI como construtora de novos mundos – i.e. de novas realidades mais justas, mais democráticas e em equilíbrio com a natureza (...).(UBI, 2018q)

A este respeito, no plano de ação desenhado para o período de 2017-2021, pelo atual Reitor da Universidade da Beira Interior, Professor Doutor António Fidalgo, podemos perceber que fazer desta instituição uma referência no domínio da responsabilidade social é um dos seus grandes objetivos. De acordo com a sua visão:

A universidade deve, pois, assumir-se como um ator empenhado e participante nas melhores práticas de responsabilidade social, tanto ao nível interno, da própria comunidade ubiana, como ao nível externo, na relação com outras entidades sociais e culturais, apoiando e contribuindo ativamente para o desenvolvimento sustentável. (Universidade da Beira Interior 2017-2021: Plano de Ação, 2017, p. 7)

Neste sentido, a responsabilidade social é assumida como um elemento essencial de toda a gestão organizacional da Universidade da Beira Interior e acompanha os três eixos da sua missão, contribuindo para a formação de estudantes aptos ao progresso, para a garantia da ética da ciência e para a promoção da cidadania democrática dentro e fora da instituição (Universidade da Beira Interior 2017-2021: Plano de Ação, 2017).

Queremos com isto dizer que, embora o tamanho da instituição seja muito importante no que respeita à sua possibilidade de ampliar e diversificar as medidas de responsabilidade social que se destinam tanto à comunidade académica como ao público externo – como se nota nas Universidades de Lisboa e do Porto, nas quais as diferentes faculdades e escolas são mais descentradas e autónomas e, por isso, acabam por desenvolver compromissos sociais próprios, aumentando as potencialidades da Universidade –, tal não é decisivo para a valorização que cada universidade dá ao seu compromisso social.

Terminado este capítulo, e uma vez que já compreendemos a forma como é constituída a responsabilidade social das universidades públicas portuguesas importa, agora, responder às seguintes questões: qual é, então, o papel destas instituições na sociedade contemporânea? E como é que a comunicação organizacional e estratégica se manifesta na criação e manutenção deste compromisso social? Nos próximos capítulos tentaremos responder a estas perguntas.

Capítulo 9

O lugar das universidades públicas na sociedade contemporânea

“Num momento histórico de grandes transformações económicas, políticas e sociais, as universidades, como instituições de referência e de reflexão intelectual, têm um desafio acrescido: a de se constituírem como instituições com práticas eticamente adequadas, orientadas e comprometidas com um desenvolvimento sustentável, i.e um desenvolvimento perspetivado em todas as suas dimensões, incluindo, para além da económica, a social, a cultural, a ética e a ambiental. Espera-se, pois, que para além das suas ações no domínio do ensino, investigação e transferência de tecnologia, concomitantemente, as universidades assumam também um compromisso de responsabilidade social.”

(Universidade da Beira Interior 2017-2021: Plano de Ação, 2017, p. 21)

1. As circunstâncias que marcam a missão das universidades públicas

Nos últimos 20 anos, as mudanças económicas, políticas e sociais que se fizeram sentir nas universidades portuguesas impulsionaram uma reforma no setor que se revelou fundamental para atender a uma nova conjuntura que veio enfatizar a responsabilidade social destas instituições. Esta “nova” missão social é perseguida no seio de um ambiente desafiante que caracteriza o contexto económico e governativo do sistema universitário público português.

Que desafios e que contextos são esses? Para responder a esta pergunta apresentamos as dificuldades e oportunidades apontadas pelas quatro universidades em estudo tendo por base a visão dos seus líderes, os Reitores¹⁶⁶, bem como as informações contidas nos seus planos estratégicos e nos programas de ação. Através destes dados, diagnosticámos o contexto institucional, avaliando os desafios que se colocam ao seu futuro no quadro de complexidade e exigência que caracteriza a missão da educação superior.

¹⁶⁶ Que entrevistámos e que, tal como afirmámos no capítulo 5, considerámos representarem um importante referente da identidade das organizações.

De acordo com Castro (2017), as circunstâncias em as universidades desenvolvem a sua atividade têm vindo a alterar-se de forma substantiva nas décadas mais recentes, de tal forma que lhes são colocados desafios de grande magnitude:

Ao longo da primeira década do séc. XXI, alteraram-se em muitos contextos nacionais as formas de organização e de governo das IES, mudaram as formas de relação com a sociedade, crescendo a exigência de uma prestação de contas mais sistemática, e transformou-se a relação entre o Estado e as instituições; todas estas modificações decorrendo de ou tendo implicações nos modelos de financiamento e na autonomia institucional. (Castro, 2017, p. 8)

Esta realidade complexa é, na verdade, discutida pelas quatro universidades, que apontam um conjunto de fatores dos quais depende a sua atuação atual e futura. São eles: 1) a complexificação da conjuntura económica e financeira; 2) a noção de concorrência e o aparecimento do mercado europeu do ensino superior; 3) a emergência da sociedade do conhecimento e o desenvolvimento tecnológico; 4) o reforço do papel das universidades públicas no desenvolvimento das comunidades e dos países; 5) e a atualização do quadro político-legal do ensino superior português em função das políticas europeias, que vieram responder aos novos desafios impostos ao setor da educação superior (figura 28).

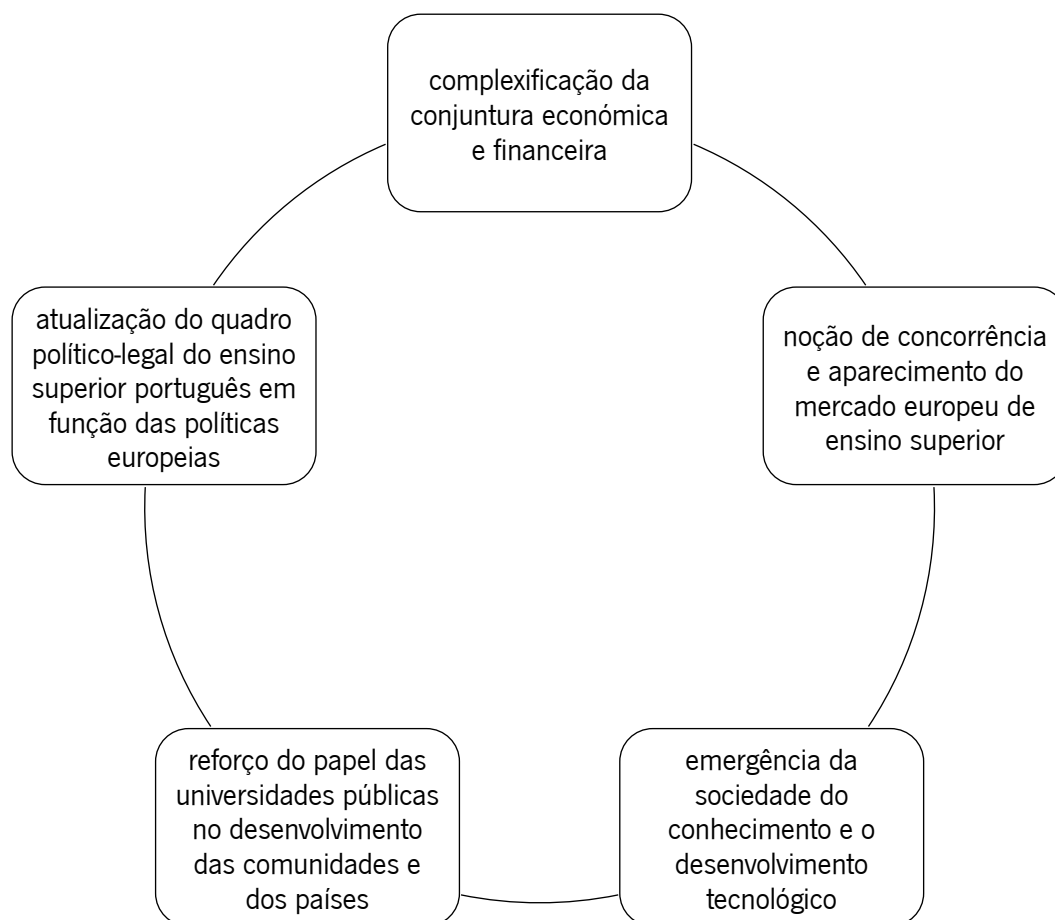


Figura 28 - Contexto de atuação das universidades públicas contemporâneas

Começamos pela análise da **complexificação da conjuntura económica e financeira**. Compreendemos já, que a crise económica que se abateu sobre Portugal, principalmente a partir da primeira década do século XXI, veio condicionar a capacidade de investimento do Estado, bem como a situação financeira das famílias. Estas dificuldades têm comprometido o funcionamento das universidades que, além dos contornos financeiros e económicos, têm sentido graves consequências sociais, culturais e políticas (Serra, 2014).

A instabilidade orçamental começou por traduzir-se, logo, em sucessivos e expressivos cortes no orçamento do ensino superior (Castro, 2017). Tal obrigou, por um lado, as universidades a procurarem fontes de financiamento alternativas e, por outro, prejudicou o rejuvenescimento e a melhoria dos seus recursos humanos, bem como a prestação de apoio social a todos os estudantes carenciados.

Esta procura de fontes de financiamento alternativas, além de representar um meio para alcançar receitas próprias e autonomia financeira através da aplicação de taxas e propinas, da investigação

aplicada e da prestação de diversos serviços à comunidade, é estruturada, também, como uma forma de promover o desenvolvimento económico do país. Tal como se pode ler no Plano de Ação 2017 – 2021 da Universidade da Beira Interior:

Uma universidade do séc. XXI não pode deixar de estar fortemente implicada no tecido económico e no espírito empreendedor do país e da região onde se insere. Como centros de saber, as universidades assumem um papel relevante numa economia baseada no conhecimento, na qualificação do trabalho e na criação de indústrias criativas e de empresas densas em conhecimento. (p.18)

Tal comportamento exige uma aproximação e uma colaboração com parceiros regionais e nacionais que incluem as empresas, as instituições públicas, os atores locais e a sociedade civil. É neste nível que se cumpre a tão importante transferência e valorização económica e social do conhecimento, a qual permite que as universidades partilhem o seu saber através da prestação de diversos serviços à sociedade e, com isso, ampliem a sua autonomia financeira (Serra, 2014; Universidade da Beira Interior 2017-2021: Plano de Ação, 2017; Castro, 2017; Pereira, 2018).

Não obstante esta procura por receitas próprias, a conjuntura económica desfavorável tem dificultado o necessário rejuvenescimento dos recursos humanos das universidades, sejam estes de docentes, de investigadores ou de funcionários, que começam a revelar-se escassos (Plano Estratégico U.Porto 2020; Serra, 2014). Para complexificar ainda mais esta situação, a regularização dos vínculos precários existentes tem-se revelado difícil e, como consequência, ganha progressiva proeminência um grupo de investigadores e de gestores de ciência com um vínculo laboral frágil, dependente do financiamento de projetos (Castro, 2017).

No seio deste contexto desfavorável, os estudantes são bastante afetados, já que também a capacidade financeira das suas famílias tem sofrido retração. Assim, para garantirem a sua frequência nos cursos, os alunos esperam apoios acrescidos por partes das universidades, no momento em que estas se debatem com a degradação da sua situação orçamental e com a burocratização das normas que regulamentam a concessão de apoios (Pereira, 2018). Estas dificuldades, aliadas às taxas de desemprego entre os diplomados (Castro, 2017), originam situações de abandono escolar e de diminuição do número de candidatos ao ensino superior (Plano Estratégico U.Porto 2020), e colocam, nas universidades, a responsabilidade de encontrarem soluções para este problema. Tal como afirmou, em entrevista, o Reitor da Universidade da Beira Interior:

(...) Isto traz exigências às universidades porque (...) existem alunos que têm condições mais débeis em termos financeiros para suportar os encargos da sua formação. E, aí, a universidade tem a responsabilidade de apoiar através de residências, de cantinas, portanto, de certa forma, dar um apoio que não existia aquando da sua formação, na Idade Média. Hoje em dia esta tem que ser uma preocupação das universidades. (António Fidalgo, entrevista a 10/01/2019)

A necessidade de melhor apoiar os estudantes reforça, ainda mais, a urgência de se garantirem receitas próprias. No entanto, embora este seja um processo necessário para garantir a sobrevivência das universidades, comporta alguns perigos. De acordo com Castro (2017), nestas novas circunstâncias, o risco destas instituições perderem a capacidade de determinar o seu próprio rumo, face às lógicas externas, é real e é preciso que não se perca o foco da missão. Também Pereira (2018), lembra que:

Um dos perigos desta premente necessidade poderá ser uma nociva desvalorização da função docente em benefício de outro tipo de funções solicitadas aos docentes universitários, como a investigação e a prestação de serviços. Este reformatar de prioridades não pode, contudo, implicar uma menorização do ensino na vida das universidades, nem tampouco uma redução da liberdade de pensamento intrínseco à natureza da Universidade. (Pereira, 2018, p. 7)

Neste quadro de subfinanciamento público também a competição se instalou, seja na procura de financiamentos seja na conquista de estudantes, de professores, de investigadores e de funcionários. Assim, a **noção de concorrência** é uma realidade conhecida pelas universidades, a qual se intensificou com o desenvolvimento do **mercado europeu de ensino superior**.

De facto, se houve um período no qual a procura por formação superior era muito superior ao número de vagas existentes, em meados dos anos 90, essa é uma realidade obsoleta. Nos últimos anos, a situação tem sido inversa e o número de candidatos não tem sido suficiente para preencher todos os cursos de todas as instituições de ensino superior. Ao mesmo tempo que se registam vagas sobrantes, também os recursos financeiros são escassos e têm de ser conseguidos num quadro competitivo entre instituições.

Tal situação parece ter colocado os holofotes na necessidade de diferenciação entre universidades e na sua preocupação com a qualidade da sua intervenção. Este facto, tal como também lembra Castro (2017), ajuda a explicar a relevância atribuída aos *rankings* no contexto global do ensino superior, os quais têm assumido um papel efetivo em muitas decisões institucionais. Estes

rankings reforçam a competição internacional que se instalou com o processo de Bolonha, o qual deu origem ao mercado europeu de ensino superior. Tal como refere Pereira (2018):

As transformações que o mundo acolhe a uma velocidade estonteante obrigam a que a Universidade – e em particular a Universidade Pública – enfrente múltiplos desafios, desde logo o de se adaptar à mudança com celeridade, num contexto em que a configuração geopolítica das nações se esbate e a universidade se vai tornando um local de educação e de mistura de jovens provenientes de diferentes continentes e culturas. (Pereira, 2018, p. 6)

Todavia, ainda que esta competição entre universidades possa ser desafiante, não lhe identificamos apenas um lado negativo, até porque, tal como discutimos na entrevista com o Professor Doutor Rui Vieira de Castro, atual Reitor da Universidade do Minho, trata-se de uma cumplicidade concorrencial:

O dinheiro de I&D é todo ele captado num quadro competitivo. Os nossos investigadores concorrem e, depois, ganham ou não ganham os projetos. E estão a concorrer com colegas de outras instituições: da Universidade do Porto, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, da Universidade de Coimbra, da Universidade da Beira Interior, etc. Mesmo nos projetos de interação com a sociedade, nós não somos os únicos que estamos no terreno, outras instituições estão a procurar, elas próprias, afirmar a sua presença através prestação de serviços, de consultorias e de mil e uma formas que caracterizam a relação entre a Universidade e a sociedade.

Este quadro coexiste com o outro. Nós somos uma Universidade próxima da Universidade do Porto. (...) Nós competimos com a Universidade do Porto, com a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e com todas as outras. Mas isso não tem impedido que, em simultâneo, tenhamos relações muito estreitas e que se traduzem em quê? Traduzem, por exemplo, em projetos de ensino conjunto. Nós temos um conjunto de programas, principalmente ao nível da formação doutoral e vamos tendo cada vez mais ao nível de mestrado. Mas temos mais ao nível da formação doutoral, na qual os projetos são partilhados. Este é um quadro, de facto, complexo, no qual relações de competição e de colaboração coexistem. (Rui Vieira de Castro, entrevista a 23/02/2019)

Estes consórcios são, então, alianças estratégicas que resultam em redes de conhecimento as quais, aproveitando elementos comuns na missão, nos objetivos, nos âmbitos de atuação e nos compromissos das instituições, vêm reforçando movimentos de agregação de nível nacional e internacional que, através da partilha de experiências, se concentram na construção de soluções conjuntas para aqueles que são os problemas das sociedades modernas (Serra, 2014; Castro,

2017). A concretização destes movimentos de cooperação estende-se, cada vez mais, além daquilo que são os âmbitos nacionais, numa época em que a mobilidade de estudantes, docentes e investigadores é uma realidade muito valorizada, fruto da internacionalização que caracteriza todos os domínios de ação das universidades.

O ambiente universitário tornou-se, tal como temos vindo a constatar, num ambiente global cujas rápidas mudanças colocam as instituições de ensino superior, em particular as públicas, de frente com múltiplos desafios tendo, desde logo, que se destacar face à **emergência da sociedade do conhecimento** e em virtude do **desenvolvimento tecnológico**, cuja velocidade exige acompanhar (Pereira, 2018). De facto, a enorme expansão do conhecimento científico e o reconhecimento da sua relevância para a construção de novos modelos de sociedade trouxe exigências para as universidades. A **ciência aberta**, promovida pela União Europeia, é um exemplo dessas exigências. De acordo com o seu princípio, as universidades públicas devem, agora, corresponder ao ideal do conhecimento acessível a todos mediante a criação de plataformas de acesso aberto às suas produções científicas. Esta é, de resto, uma medida que procura tirar partido dos benefícios das tecnologias digitais estabelecendo uma relação mais próxima entre o conhecimento que é produzido nas universidades e os cidadãos. A ideia que lhe está subjacente é que os resultados da atividade científica possam ser utilizados em benefício da sociedade, de forma mais direta e, de facto, tal como afirmou António Fidalgo:

Uma universidade do séc. XXI não pode deixar de estar fortemente implicada no tecido económico e no espírito empreendedor do país e da região onde se insere. Como centros de saber, as universidades assumem um papel relevante numa economia baseada no conhecimento, na qualificação do trabalho e na criação de indústrias criativas e de empresas densas em conhecimento. (Universidade da Beira Interior 2017-2021: Plano de Ação, 2017, p. 18)

Tal leva-nos a reforçar a visão já defendida de que as universidades públicas são os agentes que impulsionam o **desenvolvimento das comunidades e dos países**. Tal perspetiva é partilhada pelo atual Reitor da Universidade do Porto, Professor Doutor António Manuel de Sousa Pereira que, no seu programa de ação, afirmou que as universidades públicas ainda dispõem de um importante capital de credibilidade. Nesse sentido, é inteiramente legítimo esperar que estas possam melhorar a qualidade da vida social e económica, trazendo assuntos relevantes à discussão pública (Pereira, 2018):

(...) A afirmação de uma nação num contexto como o atual passa pelo seu desenvolvimento científico e cultural, e pelo aumento generalizado do nível educacional da sua população, contribuindo para garantir o controlo dos destinos do País, sem perda da sua identidade.

(Pereira, 2018, p. 6)

Esta é a visão dos líderes das universidades de Lisboa e do Minho. Para António Serra, Reitor da Universidade de Lisboa, uma Universidade é o seu conhecimento e a sua capacidade para inovar e para transferir para a sociedade os seus saberes (Serra, 2014). Rui Vieira de Castro, Reitor da Universidade do Minho, acrescenta que uma Universidade que assim se assuma deve tornar património de todos aquilo que produz, utilizando os resultados da sua ação em função do bem comum. Para isso, deve: promover uma oferta educativa altamente qualificada e orientada para grupos alargados de pessoas; criar e disseminar conhecimento acessível a novos públicos e a novas redes de circulação; e perspetivar a sua interação com a sociedade (Castro, 2017).

Estes são, na verdade, um conjunto de desafios que encontram expressão em políticas europeias de educação, de ciência e de inovação, as quais encontraram acolhimento no **quadro político-legal do ensino superior em Portugal** (Plano Estratégico UMinho 2020, 2013). Tal como já tivemos oportunidade de discutir no capítulo 6, o RJIES trouxe importantes transformações para as universidades portuguesas, enfatizando o seu papel na sociedade. A este respeito, o Reitor da Universidade do Minho afirmou que:

Uma análise (...) das políticas de ensino superior desenvolvidas na última década (...) permite identificar (...) a valorização do ensino superior no discurso político, lugar onde a sua relevância aparece expressa e expressivamente associada ao desenvolvimento social e económico do país, de que se entende ser o ensino superior fator particularmente importante.

(Castro, 2017, p. 13)

Principalmente na última década, o ensino superior português assistiu a uma acentuada reconfiguração das suas práticas e ao crescimento da atenção face à sua qualidade com base na apresentação de resultados. Tal como descrevem os documentos estratégicos das quatro universidades em estudo, a oferta educativa tornou-se mais abrangente e diversificada, a produção científica ganhou mais expressão, a internacionalização mediante processos de mobilidade tornou-se a chave para a cooperação internacional e para a criação de um ensino global e as universidades ganharam expressão no desenvolvimento do país, principalmente nas suas vertentes económica, social, cultural e ambiental. De acordo com o atual Reitor da Universidade do Porto, Professor Doutor António Manuel de Sousa Pereira, cabe às universidades acompanhar

os novos tempos que são de rápida mudança e que exigem uma adaptação permanente (Pereira, 2018).

Que missão cabe, então, às universidades públicas na sociedade contemporânea?

2. As universidades públicas em Portugal: a evolução de uma missão social

A análise realizada no capítulo 6 permitiu-nos reconstruir a evolução da missão das instituições de ensino superior em Portugal. Tendo em conta a nossa conclusão de que as universidades têm uma *missão social* interessa-nos, nesta fase, compreender qual deve ser o seu papel na sociedade contemporânea.

De acordo com António Fidalgo, Reitor da Universidade da Beira Interior, a missão principal de produção de conhecimento associada às universidades mantém-se. No entanto esta é, agora, muito mais alargada, sendo-lhe acrescentadas outras funções. Esta visão é partilhada por Sebastião Feye de Azevedo, Reitor da Universidade do Porto entre 2014 e 2018, que destaca o alargamento da missão das universidades:

Inicialmente era a educação e a investigação nos países mais avançados. Em Portugal é preciso perceber que a investigação é um fenómeno mais recente. E, agora, deparamo-nos com aquilo que eu considero muito importante e que chamo de terceira missão da universidade. E no âmbito da terceira missão cabem várias coisas: cabe a cultura, cabem as ligações à sociedade, cabe, em primeiro lugar, o apoio aos estudantes (...). A terceira missão é muito alargada. (Sebastião Feye de Azevedo, entrevista a 05/06/2019)

Para Rui Vieira de Castro, Reitor da Universidade do Minho, este alargamento de funções está ligado a um mandato muito próprio que caracteriza as universidades contemporâneas. Assim, afirma que:

Evidentemente que as universidades surgiram fundamentalmente como instituições de conservação e de transmissão de conhecimento, evoluindo, depois, para instituições às quais é largamente cometida a produção de conhecimento, que se tornou de facto um eixo essencial da sua missão. E mais contemporaneamente, eu acho que é difícil não encontrar universidades que se queiram apresentar como organizações com peso efetivo nos contextos nos quais se inserem integrando aquilo que nós chamamos, e eu acho que muito bem, de

interação com a sociedade ou extensão universitária. Eu acho que hoje este mandato é um mandato complexo.

Para muitas instituições, e agora podia olhar para o caso português, este mandato exigiu uma revisão feita ao longo do tempo, do tempo histórico. O mandato inicial poderia não ser esse. Não foi, certamente, interpretado assim durante muito tempo. Mas os constrangimentos e as circunstâncias acabaram por determinar uma reorientação no sentido desta visão complexa que é a missão das universidades. No caso da Universidade do Minho, eu acho que esse terceiro eixo está inscrito na génese da própria instituição. E aqui é bom incluir uma brevíssima incursão histórica para recordar a criação das chamadas *universidades novas*, que foi feita já num período de expansão da economia portuguesa e no momento em que a sociedade começava a atravessar tensões políticas e sociais muito fortes, no início dos anos 70. Nessa ocasião, quando as *universidades novas* foram criadas, elas nasceram em associação com um objetivo de compromisso com o desenvolvimento das regiões e do país. E, portanto, abrindo claramente uma perspetiva de aprofundamento das interações entre as instituições e a sociedade. (Rui Vieira de Castro, entrevista a 23/02/2019)

Esta ideia de que as universidades têm um compromisso para com o desenvolvimento das regiões e do país é partilhada por Luís Ferreira, Vice-Reitor da Universidade de Lisboa. Este líder concorda que, fruto desta reconfiguração da sua missão, as universidades veem ampliado o seu papel na sociedade:

Se olharmos para aquilo que é o *statement* da missão e da visão das universidades modernas, elas olham sempre para a sociedade. E toda a sua investigação, todo o seu ensino só faz sentido quando é dirigido ao bem-estar da sociedade, tendo uma componente extraordinariamente importante nos indivíduos porque é o principal elevador social. A Universidade existe porque serve um bem maior que é a sociedade, a Humanidade. (Luís Ferreira, entrevista a 20/03/2019)

Tal como constataram António Fidalgo, Luís Ferreira e Rui Vieira de Castro, a Universidade só é possível porque os cidadãos a tornam possível. E, nesse sentido, não se pode esquecer de retribuir mostrando que é socialmente responsável porque se importa com os interesses de todos quantos se envolvem na sua atividade. Rui Vieira de Castro (entrevista a 23/02/2019) afirmou, no seguimento desta ideia, que a Universidade deve ter em conta aquilo que são as necessidades da sociedade e da economia em todos os seus níveis de atuação, referindo a título de exemplo que não se deve sustentar uma oferta educativa que não corresponde àquilo que são as realidades do

país e do mundo em que estamos. Todavia, lembra que cada instituição possui uma lógica própria, inscrita na sua história e que, nesse sentido, deve preservar as suas áreas de conhecimento fundamentais, independentemente dos níveis de procura. Tal visão enfatiza, mais uma vez, aquela que é a primeira missão da Universidade com a sociedade e que tem precisamente a ver com o conhecimento fundamental, a sua criação e transferência.

Mas, mais do que isso, a Universidade deve ser um lugar de geração de boas práticas, com capacidade de replicação:

A Universidade é uma instituição na qual as sociedades depositam a responsabilidade essencial de formação de novas gerações e, portanto, é absolutamente decisiva para o desenvolvimento. (...) Pela qualidade e pela natureza dos recursos que aloja, a Universidade deve assumir-se como exemplo estando, desejavelmente, na vanguarda das organizações. Esta é uma expectativa legítima que temos das universidades. (...) Há uma espécie de expectativa social e há o reconhecimento de que a instituição universitária deve ser – e eu espero que seja e estou convencido de que largamente o é – imune a más práticas. Porque se assim não acontecer estamos a frustrar expectativas e compromissos da nossa sociedade e do nosso país. (Rui Vieira de Castro, entrevista a 23/02/2019)

Esta ideia da Universidade como uma instituição à qual a sociedade atribui alguma autoridade, algum crédito, já tinha sido defendida por Martins (1993). E, este protagonismo também foi referido na entrevista com António Fayo de Azevedo (entrevista a 05/06/2019). No entanto, este líder considera que os estudantes devem representar o topo das prioridades das universidades no que aos compromissos sociais diz respeito.

O assunto da qualidade de vida da comunidade académica foi, na verdade, um dos assuntos sobre o qual nos procuramos debruçar na condução das entrevistas e, por isso mesmo, é nele que nos focamos em seguida.

3. A missão social a partir de dentro

Tal como concluímos pela análise dos *websites* das quatro universidades, existe uma preocupação proeminente com o bem-estar e com a qualidade de vida da comunidade académica e, por isso, este foi um assunto que procurámos aprofundar nas entrevistas. Quisemos perceber, por um lado, como é que a responsabilidade social é assumida a partir de uma perspetiva interna e, por outro, como é que tal afeta (se é que afeta) a cultura destas instituições.

Sebastião Feyo de Azevedo não tem qualquer dúvida de que esta missão social de que temos vindo a falar se constrói a partir de dentro (Sebastião Feyo de Azevedo, entrevista a 05/06/2019). Tal como também lembra António Fidalgo “nós temos é que valorizar aqueles que cá estão, é a nossa obrigação primeira” (António Fidalgo, entrevista a 10/01/2019). De facto, se recuarmos ao capítulo 1 e relembremos o conceito de organização como todo o tipo de agrupamentos humanos constituídos com o propósito de alcançar um objetivo comum, facilmente compreendemos que uma Universidade não existe sem as suas pessoas e esta é uma perspetiva defendida pelo Reitor da Universidade do Minho:

A instituição universitária são pessoas. O que é que é a Universidade do Minho? Uma das formas de responder a esta pergunta é dizer que são 23.000 pessoas que se relacionam entre si, que interatuam. E interatuam como? Interatuam em função de projetos que são os cursos que nós temos. E para termos cursos temos que ter professores, temos de ter estudantes, como é evidente. Mas precisamos, também, de ter pessoas que apoiem os estudantes e os professores ao longo da sua atividade, precisamos de ter investigadores e mecanismos de apoio à atividade dos investigadores, precisamos de ter recursos físicos, precisamos de ter, naturalmente, recursos financeiros. Mas nós somos, fundamentalmente, pessoas. Mas somos pessoas com percursos muito diversos, quer dizer, com biografias muito próprias, com aspirações muito diversas, com expectativas de carreira distintas e tudo isto coexiste de uma forma que não é necessariamente harmoniosa. Mas tudo isto são expectativas legítimas das pessoas, e as instituições devem procurar responder a estas expectativas. Nem sempre o conseguem porque uma instituição como uma Universidade vive numa circunstância e num quadro relacional muito próprio e que, muitas vezes, não permite responder adequadamente a todas as pessoas. Mas a verdade é esta: se nós tivermos uma comunidade de pessoas insatisfeitas dificilmente nós conseguimos cumprir de forma adequada com a nossa missão. E, portanto, eu acho que também é necessário este olhar para dentro, um olhar de atenção e que, na medida do possível, procure cuidar das pessoas. (Rui Vieira de Castro, entrevista a 23/02/2019)¹⁶⁷

Esta é, de resto, uma ideia que encontrámos no programa de ação apresentado pelo atual Reitor da Universidade do Minho. Nele encontra-se inscrita a preocupação de investir continuamente na melhoria das condições de trabalho e de bem-estar dos docentes, dos investigadores, dos funcionários e dos estudantes proporcionando-lhes melhores infraestruturas físicas, pedagógicas e científicas e melhores procedimentos administrativos. De facto, tal como tivemos oportunidade

¹⁶⁷ Sublinhado nosso.

de analisar no início do capítulo 8, as quatro universidades possuem um conjunto de infraestruturas, ações e atividades destinadas a garantir a qualidade de vida e o bem-estar da sua comunidade.

No entanto, a preocupação dos quatro líderes centra-se, principalmente, na comunidade estudantil. Tal como já tivemos oportunidade de discutir, a crise económica que afetou Portugal, principalmente a partir da primeira década do século XXI, teve enormes repercussões nos orçamentos das famílias e, conseqüentemente, na sua capacidade de custear as despesas relacionadas com o ensino superior. Tal como lembrou o Reitor da Universidade do Minho, estamos a referir-nos a anos em que, de um momento para o outro, havia famílias em que o pai e a mãe ficaram desempregados (Rui Vieira de Castro, entrevista a 23/02/2019). Tendo em conta que o sistema de bolsas concedidas pelos Serviços de Ação Social não é suficiente para satisfazer as necessidades de todos os alunos carenciados, as universidades encontram-se perante um grande desafio: como é que podem apoiar estes estudantes garantindo a sua continuidade no ensino superior e a sua qualidade de vida académica?

Este é, no entender do anterior Reitor da Universidade do Porto, Sebastião Feyo de Azevedo, o principal problema que o ensino superior nacional enfrenta. De acordo com a sua visão, Portugal ainda está muito aquém do que seria expectável na dimensão do apoio social para os estudantes. Este aspeto é agravado pelas difíceis condições familiares e de vida que muitos estudantes apresentam (Sebastião Feyo de Azevedo, entrevista a 05/06/2019). Para Sebastião Feyo de Azevedo, muito embora se deva privilegiar uma cultura organizacional que faça do bem-estar de toda a comunidade académica prioridade, no contexto atual, a **carência económica e o insucesso escolar** dos estudantes são os assuntos mais preocupantes.

Dar soluções aos seus alunos carenciados é algo que preocupa e ocupa estas quatro universidades, tal como já fomos abordando ao longo do capítulo 8. António Fidalgo, Reitor da Universidade da Beira Interior, afirma que um dos lemas da instituição é que nenhum aluno deixe de estudar por falta de condições económicas, assim criou-se o *Fundo de Apoio Social*, através do qual o estudante pode contribuir para a sua Universidade fazendo pequenos serviços dentro da comunidade, em troca de apoio económico para continuar o seu curso (António Fidalgo, entrevista a 10/01/2019). Este Reitor afirmou, precisamente, que uma das funções da Vice-Reitoria para a Área Financeira, Recursos Humanos e Responsabilidade Social recentemente criada, é a de chamar a atenção dos alunos para a diversidade de apoios sociais existentes. Além disto, a

Universidade da Beira Interior orgulha-se de ser aquela que possui uma maior taxa de cobertura de residências em todo o país. Tal como afirma António Fidalgo “se formos contar o número de camas, obviamente que a Universidade do Minho, por exemplo, tem mais camas, mas nós temos 813 camas para 7 000 alunos. É a melhor taxa de cobertura de residências do país” (António Fidalgo, entrevista a 10/01/2019).

Também a Universidade do Minho demonstra uma preocupação alargada com as condições económicas dos seus estudantes. O *Fundo Social de Emergência* é referido pelo Reitor da instituição como uma medida pioneira a nível nacional, a qual se destina a ajudar economicamente os alunos carenciados e conta, atualmente, com o apoio de vários parceiros externos à Universidade do Minho (Rui Vieira de Castro, entrevista a 23/02/2019). De acordo com Rui Vieira de Castro:

(...) O número de bolseiros de ação social é particularmente expressivo, facto que obriga a Universidade a ter particular atenção a estes estudantes; para lá do apoio da ação social do Estado, a atividade desenvolvida pelos Serviços de Ação Social, a nível da alimentação, das residências, do fomento da atividade desportiva, do funcionamento do Fundo Social de Emergência, cuja criação representou uma medida pioneira de grande alcance social, constituem áreas que requerem uma atenção sistemática da Universidade, visando a melhoria dos serviços que são prestados. Também aqui o envolvimento dos estudantes e da sua Associação é particularmente relevante (...). (Castro, 2017, p. 26)

Na conversa com Luís Ferreira, percebemos que este também é um assunto sensível para a Universidade de Lisboa, a qual desenvolveu um sistema de bolsas alternativas para os estudantes que não podem ser abrangidas pelos apoios concedidos pelos Serviços de Ação Social:

Alguém que reprove dois anos já não pode ter uma bolsa de estudo. Mas aquele indivíduo reprovou, às vezes, por razões tão justificáveis. Estas são as margens em que pode ter falecido o pai ou a mãe e nós precisamos de lhe dar mais uma bolsa de um ano. Às vezes essa bolsa de um ano é para garantir que ele come, que ele dorme, que ele tem os materiais escolares mais básicos e que já consegue sobreviver aquele ano e depois, no ano seguinte já consegue aguentar outra vez porque passou, porque pode voltar a concorrer à bolsa, porque recupera a sua vida. É bom não deixar de fazer isso porque a perda daquele ano podia ser a sua fuga da universidade. E acabava-se a vida para ele, do ponto de vista da elevação social. Nós estamos muito atentos a isso. (Luís Ferreira, entrevista a 20/03/2019)

Foi por isso que a Universidade de Lisboa criou as **bolsas de mérito social** e as **bolsas de consciência social**. As bolsas de mérito social são atribuídas aos alunos em troca de pequenos serviços para com a sua universidade, como por exemplo, ajudar a sentar as pessoas num espetáculo da Aula Magna ou estar na biblioteca a estudar e a garantir que não entram pessoas estranhas. De acordo com o Vice-Reitor da Universidade de Lisboa, estes pequenos serviços não ocupam mais do que uma ou duas horas por semana e são pensados para não colocar em causa o rendimento académico do estudante. As bolsas de **consciência social**, por seu turno, não pressupõem a troca de serviços e são atribuídas a estudantes com grandes dificuldades, por exemplo àqueles que vêm de países muito desfavorecidos e que, não estando elegíveis para bolsas do governo português, precisam de um apoio imediato. Cabe, por fim, aos técnicos dos Serviços de Ação Social fazer uma lista dos estudantes mais carenciados e contactá-los com a respetiva ajuda (Luís Ferreira, entrevista a 20/03/2019).

O mais interessante destas bolsas é, na perspetiva do Vice-Reitor da Universidade de Lisboa, a origem do seu financiamento que provem das associações de estudantes. A Associação de Estudantes da Faculdade de Medicina de Lisboa é aquela que mais contribui para esta causa porque aproveita todas as atividades e eventos que organiza para angariar fundos destinados a permitir que as bolsas de mérito e de consciência social sejam concretizáveis. Esses fundos são, posteriormente, entregues aos Serviços de Ação Social que os distribuem pelos estudantes necessitados:

A Universidade serve apenas como um intermediário, porque sabe quem são as pessoas que necessitam e a associação entrega-nos o dinheiro que tem. Esta é das artes mais bonitas. E o que acontece é que a par de Medicina, que já o faz isto há bastantes anos, outras faculdades vão imitando e isso é muito interessante. (Luís Ferreira, entrevista a 20/03/2019)

Voltamos, neste ponto, à questão da cultura interna mencionada por Sebastião Feyo de Azevedo. E esta é uma ideia que também encontrámos no discurso dos Reitores da Universidade de Lisboa e do Minho, que acreditam que esta atenção para os problemas sociais internos é algo que está enraizado na cultura das próprias universidades. Claro que, numa fase posterior, também se reflete na participação externa destas instituições e no seu envolvimento em determinados projetos ou determinadas causas. Para Rui Vieira de Castro, o segredo está na construção de uma cultura organizacional que permite que, em cada momento, as pessoas estejam atentas às necessidades que estão à sua volta e, sobretudo, disponíveis para a exploração de novas possibilidades. Para lá de tensões que caracterizam algumas relações que se estabelecem no seio das universidades,

estas são capazes de estabelecer níveis de harmonia e de convergência que permitem o alcance da importante missão social que caracteriza as universidades públicas (Rui Vieira de Castro, entrevista a 23/02/2019).

Mas, apesar destas semelhanças, o que será que diferencia estas quatro universidades na marca social que procuram desenvolver?

4. As diferenças entre as semelhanças

Até agora, e como já tínhamos constatado no capítulo 8, concluímos que existem um conjunto de políticas e ações que caracterizam aquele que é o compromisso social destas quatro universidades públicas, e que são comuns a todas elas. No entanto, as entrevistas, para além de nos ajudarem a confirmar dados que já tínhamos recolhido, trouxeram-nos a possibilidade de compreender a forma como cada uma destas instituições pensa o relacionamento com a sua comunidade académica e atua no seu meio envolvente. Tal como tivemos oportunidade de referir, também no capítulo 8, é expectável que estas universidades interpretem, com algumas diferenças, aqueles que devem ser os seus compromissos sociais, já que se tratam de entidades com histórias, com percursos de crescimento e sobretudo com localizações e com dimensões bastante distintas. Tudo isto influencia a forma como interagem internamente e a maneira pela qual procuram envolver-se na sua comunidade e destacar-se no panorama nacional e internacional.

4.1. O desenvolvimento regional e a cidade campus

De acordo com o seu Reitor, aquilo que diferencia a Universidade da Beira Interior é, em primeiro lugar, o seu papel como motor de progresso da comunidade, fortemente ancorado na cooperação com outros atores da região:

(...) As universidades são um dos atores importantes dentro do espaço urbano. Obviamente que qualquer cidade importante tem uma Universidade. Agora, numa região de baixa densidade onde a economia é uma economia pobre, compete à Universidade empenhar-se e constituir-se como um agente de desenvolvimento em conjugação com outros atores. Não é um trabalho isolado, mas em conjugação com outros atores, seja no âmbito da política (como as autarquias), da economia ou no domínio social. E, portanto, é nessa cooperação que a Universidade da Beira Interior tem que se constituir, verdadeiramente, como um fator

de desenvolvimento social, económico e cultural da região. (António Fidalgo, entrevista a 10/01/2019)

Este é, de resto, uma realidade que António Fidalgo fez questão de mostrar no seu programa de candidatura:

Por um lado, a UBI deverá ser um catalisador do setor económico, com personalidade fortemente inovadora, sem, com isso, se substituir aos atores económicos. Quantas mais forem as superfícies de contacto com o tecido económico, e mais diversificadas e irrigadas forem essas superfícies, melhor será o contributo da UBI para dar resposta aos desafios de desenvolvimento regional e nacional a que não se pode furtar. Por outro lado, a UBI deve ser um sujeito social pleno, assumindo a sua responsabilidade social como um ativismo de valores, como a confiança, a transparência e a solidariedade, presentes na sua cultura institucional e perceptíveis na sua imagem externa. (Universidade da Beira Interior 2017-2021: Plano de Ação, 2017, p. 11)

A Universidade da Beira Interior quer, através deste forte enraizamento regional, instituir no seu meio envolvente a importância da educação superior. Na verdade, o seu Reitor considera que é responsabilidade desta instituição a implementação de uma tradição académica que não existia na cidade da Covilhã, já que grande parte dos seus estudantes ainda são a primeira geração de indivíduos com formação superior em muitas famílias, ao contrário do que acontece em universidades mais antigas. E, nesse sentido, a Universidade da Beira Interior quer proporcionar aos seus alunos essa vivência de uma forma completa, através da densificação da Covilhã como uma **cidade universitária ou cidade campus**:

Toda a cidade é um campus universitário. (...) Como nós temos quatro polos e a cidade é muito pequena, de certa forma, neste momento, toda a cidade está dentro da Universidade. Nós apanhamos toda a cidade e no seu centro está a Associação Académica. Portanto, de certa forma, queremos aproveitar este conceito de Cidades Campus e dizer ao aluno que se quiser ter uma experiência radical de Universidade o ideal será vir para a UBI. (...) É impossível não viver a Universidade, não há sítio para onde fugir. Neste momento, a UBI é aquilo a que eu chamo de aquário académico. Os alunos estão imersos neste ambiente. E, mais importante do que a educação formal é toda a parte informal de cultura, de formas de estar, de criação de amizades (...). Penso que a Covilhã constitui um habitat verdadeiramente académico e que isso se torna atraente para os jovens. Podemos comparar a Covilhã a uma pequena cidade universitária alemã, do século XIX e a algumas cidades universitárias como Cornell, etc., que vivem, justamente, à volta da sua Universidade. É essa ideia de intensidade

e de densidade académica que nós tentamos promover em todos os sentidos, 24 horas por dia e aos fins-de-semana para os jovens aqui sentirem e terem essa formação global. (António Fidalgo, entrevista a 10/01/2019)

Para permitir este ambiente de imersão universitária e de formação global, a Universidade da Beira Interior procura criar um ambiente amigável ao estudo. Para tal, dispõe de uma biblioteca aberta 24 horas por dia todos os dias do ano porque, para António Fidalgo, nada é mais impulsionador para um jovem do que ver outro, ao seu lado, a estudar. Tal como defende, o estudo também é contagioso:

A Universidade da Beira Interior tem-se demarcado e tem criado uma imagem de Universidade de estudo. E eu aí tenho uma posição muito simples que é: a qualidade de uma Universidade mede-se pela quantidade de estudo que nela existe. Uma Universidade é boa se nela se estudar muito. (...) É muito difícil avaliar uma Universidade, para isso existem as agências de acreditação. Mas há uma maneira empírica muito simples que é: no meio da noite, ir à biblioteca e verificar se há estudantes. Se não houver estudantes a Universidade é má, se houver muitos estudantes a Universidade é boa. (António Fidalgo, entrevista a 10/01/2019)

A criação desta **universidade de estudo** exige a criação do referido ambiente de imersão académica no qual a Universidade da Beira Interior se torna uma presença constante na vida dos estudantes, mesmo quando não se dão conta disso e mesmo quando já não estão matriculados na instituição. Os antigos alunos têm um papel muito importante na criação da **identidade ubiana**, e o desenvolvimento do seu sentimento de pertença para com a Universidade da Beira Interior é uma prioridade da instituição. “Uma vez *ubiano* para sempre *ubiano*. E é isso que nós queremos marcar, efetivamente, na nossa identidade” (António Fidalgo, entrevista a 10/01/2019).

Parece-nos, de resto, que o seguinte excerto, que retirámos do plano de ação de António Fidalgo descreve bem aquilo que deve marcar a diferença na Universidade da Beira Interior:

(...) A universidade deve apoiar as diversas iniciativas oriundas da comunidade, pois são o melhor cartão de visita do espírito universitário que na UBI se vive. Promover a cultura ubiana, incrustá-la no quotidiano das nossas cinco faculdades e suas sinergias com a comunidade em redor baseada no convívio é afirmar a identidade da UBI, vivendo-a. (Universidade da Beira Interior 2017-2021: Plano de Ação, 2017, p. 11)

4.2. A formação adaptada às necessidades da sociedade

Também a Universidade do Minho, desde a sua fundação, fez do meio envolvente o ponto de partida para a sua ação. Tal como afirma o Reitor desta instituição, desde o início que houve uma preocupação em olhar para o que seriam as consequências positivas que a Universidade poderia trazer do ponto de vista social, do ponto de vista económico e do ponto de vista cultural:

Quando se tratou de definir aquilo que seriam os projetos de ensino da Universidade, houve uma clara aposta – ao lado de algumas formações mais tradicionais –, de áreas de formação não exploradas no país e que se pressentia poderem vir a ser importantes para Portugal. Aquilo que se fez nas Relações Internacionais, na formação de professores e em algumas engenharias teve, precisamente, esta tônica. O caso da formação de professores e de algumas engenharias é muito interessante porque antecipa aquilo que se pressentia serem necessidades com que o país se viria a confrontar num tempo relativamente próximo e eu diria que muito do sucesso destas formações passou, precisamente, pela justeza do diagnóstico que foi feito e do modo como essa questão foi enfrentada. Portanto, eu costumo dizer que nesta missão tripla que as instituições têm, nós temos uma particularidade que é a de, ao longo da nossa história, sempre termos sido capazes de interatuar de modo muito efetivo os eixos do ensino, da investigação e da interação com a sociedade. (...) A Universidade do Minho tem essa característica de ser uma Universidade muito voltada para fora de si, muito voltada para aquilo que está para além das suas fronteiras, para além dos seus muros, mesmo que esses muros sejam só simbólicos. O que se está, de facto, a reconhecer é esta natureza genética da interação com a sociedade. Mas nada disso pode implicar alguma depreciação dos outros eixos de atuação. Aliás, outra coisa que nós procuramos fazer bem aqui na casa é alicerçar a atividade de interação com a sociedade naquilo que é a produção científica que fazemos e na atividade de educação que desenvolvemos. (Rui Vieira de Castro, entrevista a 23/02/2019)

Prova desta atenção centrada no meio envolvente, é a crescente preocupação que a Universidade do Minho tem demonstrado em diversificar a oferta formativa, de modo a que esta se torne adaptada às necessidades de novos públicos que se têm aproximado das instituições de ensino superior. Os esforços já não podem ser colocados apenas nos jovens que terminam o ensino secundário, mas, têm que atender a novos grupos que encontram na formação superior a alternativa adequada para responder aos seus objetivos de vida:

(...) Há muito potencial de expansão no ensino superior. Esta expansão provavelmente não pode ser pensada nos termos em que foi pensada até agora, em que, fundamentalmente,

os esforços eram colocados em garantir que mais gente na idade “certa” pudesse chegar ao ensino superior. A verdade é que as universidades têm, hoje, uma taxa de cobertura muito expressiva. Cerca de 50% dos jovens em idade de estar na universidade estão, de facto, na universidade. (...) Mas há, sobretudo, uma imensidade de outros públicos que correspondem a pessoas que já passaram pelas universidades e que a podem perspetivar como uma lugar de desenvolvimento de novos saberes, de novas competências. Ou pessoas que por razões da sua própria biografia não puderam chegar à Universidade. E o atendimento destes públicos implica o desenvolvimento de novas modalidades de formação. (...) E isso, eu acho que é parte do futuro das universidades na formação: garantir aquele velho sonho de podermos ser cidadãos que estão em formação permanente ao longo da vida. Isto a Universidade do Minho perspetivou desde muito cedo. A Universidade do Minho, praticamente desde os finais dos anos 70 e ao longo da década de 80, disponibilizava, em várias áreas, formação para grupos profissionais com necessidades de atualização, de aprofundamento de conhecimento, etc. E, portanto, fazia isso em articulação com a sua própria formação integral. Isto é, uma vez mais, uma coisa que é em nós praticamente genética e que envolve a perceção de que uma instituição como queremos que esta seja tem que pensar muito nas pessoas, nas necessidades de formação das pessoas e tem que perceber que a sua responsabilidade para com os seus graduados não termina no momento em que lhes atribui o primeiro diploma. (...) O modo como temos vindo a conceber o projeto alumni da Universidade é, desse ponto de vista, um bom exemplo, porque queremos manter essas relações com as nossas pessoas (...). (Rui Vieira de Castro, entrevista a 23/02/2019)

Um outro aspeto invocado por Rui Vieira de Castro foi o desenvolvimento cultural que a Universidade veio protagonizar em Braga e em Guimarães. A vida cultural de ambas as cidades precisava de uma participação forte e ativa para assegurar o seu enriquecimento e proporcionar experiências culturais mais diversas e ricas. A Universidade ainda mantém esse papel, muito embora, atualmente, a cena cultural se tenha alterado de forma muito expressiva, devido à ação da Universidade do Minho.

4.3. De Lisboa para a comunidade e para o mundo

Nas palavras de Luís Ferreira, de *Lisboa para o mundo* é o lema que caracteriza a Universidade de Lisboa (entrevista a 05/06/2019). É aqui que encontramos uma das preocupações principais desta instituição e que tem a ver com a sua vontade de se tornar cada vez mais internacional, ao mesmo tempo que atua como embaixadora da educação em países mais desfavorecidos. De

acordo com Luís Ferreira, há mais de 20 anos que a Universidade de Lisboa colabora com países, como é o caso de Moçambique ou da Guiné-Bissau:

Repare, nós estamos há 20 anos em Moçambique a criar cursos em diversas áreas. Quando havia um volume de gente com Licenciatura criámos Mestrados e agora criamos Doutoramentos, de tal forma que já existem faculdades próprias. É uma coisa extraordinária, um dia destes já não precisamos de lá estar e essa é a parte importante, quando possibilitamos essa independência pedagógica e científica em algumas áreas. Mas estamos em países tão difíceis como a Guiné-Bissau, com cursos a funcionar lá, com professores nossos que vão lá lecionar diferentes módulos. Normalmente vão dois ou três professores que estão lá um mês e depois voltam, já com o exame feito da sua disciplina. Essa é uma parte da nossa responsabilidade social, também. (Luís Ferreira, entrevista a 20/03/2019)

Mas, além de estar fora, a Universidade de Lisboa quer trazer a experiência internacional para as suas instalações. Entre os seus quase 50 000 alunos¹⁶⁸, esta instituição tem cerca de 7 500 estudantes internacionais. Todavia, este é um número que gostaria de aumentar porque, tal como lembra Luís Ferreira, para que os alunos possam ver o mundo sem sair do seu espaço não há nada mais enriquecedor do que conviver com colegas de 106 nacionalidades diferentes. É assim que se cria a componente universal da Universidade, tal como refere: “não é só Lisboa que vai ao mundo, mas também é o mundo que invade a Universidade de Lisboa” (Luís Ferreira, entrevista a 20/03/2019).

A par desta vertente internacional, a interação com a comunidade envolvente não é esquecida. A Universidade de Lisboa procura fazê-lo mediante o estabelecimento de redes e de grupos de trabalho em cooperação com vários setores da sociedade. Assim, existem projetos na área das cidades inteligentes, que são realizados em colaboração com as Câmaras Municipais e realizam-se estudos na área da saúde em articulação com várias entidades como é o caso dos hospitais. Nas palavras de Luís Ferreira “ou é para os outros ou não é para ninguém. De outra forma não estaríamos a cumprir o nosso papel. E, portanto, é através destas redes que estamos com a sociedade” (Luís Ferreira, entrevista a 20/03/2019).

Mas, nesta instituição, também existe um sistema de voluntariado organizado que é reconhecido em termos de ECTS e que é preparado mediante a realização de um curso específico lecionado pelas Faculdades de Educação, de Letras e de Psicologia. De acordo com Luís Ferreira, é este tipo

¹⁶⁸ 49 720, como contabilizados pelo seu Vice-Reitor.

de ações que dá origem a uma cultura interna que valoriza a componente social e está atenta às necessidades da comunidade envolvente. E é por isso que, de acordo com o Vice-Reitor, a comunidade académica está atenta e se envolve em vários projetos que procuram melhorar a qualidade de vida da comunidade envolvente. São exemplo disso os vários eventos de apoio aos sem abrigo ou a grupos desfavorecidos organizados por outras associações, mas que encontram na Universidade de Lisboa as instalações ideais e o apoio humano e material necessário. É, ainda, exemplo desta política a ligação que se estabelece entre a instituição e as suas zonas envolventes e que resulta na possibilidade de se desenvolverem iniciativas nas quais os estudantes da Universidade dão explicações, a título voluntário, a alunos do secundário que delas necessitam (Luís Ferreira, entrevista a 20/03/2019).

De acordo com Luís Ferreira, toda esta componente social externa só é possível porque a Universidade de Lisboa está muito enraizada na sua cidade. Na verdade, concorda que já existe uma cultura organizacional que está muito familiarizada com este tipo de intervenção na sociedade. Esta é uma ideia que vai ao encontro de uma afirmação que encontramos no programa de ação do atual Reitor desta instituição, Professor Doutor António Serra:

A responsabilidade social é cada vez mais um importante fator na vida das organizações, em particular para uma Universidade Pública como a ULisboa. Se, por um lado, a Universidade deve procurar garantir que nenhum estudante abandona o seu curso por razões económicas, sociais ou étnicas, é também parte da responsabilidade social da Universidade promover e apoiar ações de âmbito solidário. (Serra, 2014, p. 20)

4.4. Combater o abandono e o insucesso escolar

Durante a conversa que tivemos com o antigo Reitor da Universidade do Porto, Professor Doutor Sebastião Feye de Azevedo (que exerceu funções entre 2014 e 2018), percebemos que a componente do apoio social aos estudantes representou uma das principais preocupações do seu mandato. Claro que, na interação com a sociedade que o antigo Reitor intitulou de terceira missão, cabe também a celebração de protocolos de cooperação com várias empresas e instituições, a dinamização cultural diversa e o desenvolvimento de iniciativas de voluntariado que muito interessam à Universidade do Porto. Todavia, no seu mandato, Sebastião Feye de Azevedo procurou melhor responder a dois desafios principais: a dificuldade económica dos estudantes e o seu insucesso escolar (entrevista a 05/06/2019). Estes são, na verdade, dois assuntos que,

dado o contexto financeiro do país, tendem a preocupar os líderes universitários. Aliás, no programa de ação do atual Reitor da Universidade do Porto, Professor Doutor António de Sousa Pereira, podemos ler que:

A existência de um serviço de apoio social abrangente é uma condição fundamental para garantir a igualdade de oportunidades na frequência do ensino superior já que contribui para que nenhum cidadão seja excluído da sua frequência por razões económicas. Será, assim, um serviço indispensável para cumprir uma das obrigações mais nobres da República: o dever de educar e promover o desenvolvimento de todos e cada um dos cidadãos em função das suas capacidades intelectuais e ambição pessoal. (Pereira, 2018, p. 38)

Desenvolver um compromisso social significa, tal como temos vindo a constatar, interagir, a todo o momento, com indivíduos, grupos, empresas, instituições, associações, e com um conjunto alargado de atores que são os públicos das universidades e que compõem a sociedade como um todo. Este contacto implica, pois, uma necessidade de comunicação constante, aliás, como toda a atividade organizacional, tal como discutimos ao longo do capítulo 1.

Tendo em conta esta afirmação vamos, em seguida, perceber qual é o papel da comunicação organizacional e estratégica no cumprimento da missão social destas quatro universidades.

5. A comunicação organizacional e estratégica no centro do processo

A satisfação das necessidades e a garantia do bem-estar da comunidade académica, bem como, uma participação ativa no desenvolvimento das comunidades define, como já vimos, a responsabilidade social destas quatro universidades públicas. Isso implica, tal como temos vindo a discutir ao longo da nossa tese, um contacto permanente com os públicos das universidades destacando-se, neste processo, o papel da comunicação.

O que pensam os quatro Reitores sobre o assunto da comunicação organizacional e estratégica e sobre a sua relação com a missão contemporânea das universidades? Em primeiro lugar, cabe-nos concluir que todos reconhecem a sua importância embora, como veremos, a descrevam e priorizem de formas distintas.

Sebastião Feyo de Azevedo começa, logo, por referir que a comunicação é crucial:

Quando ocupei o meu cargo fortaleci significativamente este pelouro, sob várias formas, incluindo a contratação de pessoas. A comunicação é algo a que, tradicionalmente, os

gestores não davam muita atenção. Penso que, nos dias de hoje, a comunicação é fundamental para transmitir e para potenciar o desenvolvimento das atividades. Sem comunicação não vamos lá. (Sebastião Feyeo de Azevedo, entrevista a 05/06/2019)

Foi por isso que, ao longo do seu mandato (entre 2014 e 2018), este Reitor instalou uma série de novas formas de comunicação com os públicos da Universidade do Porto, das quais destaca: o uso de *newsletters*; 2) a representação habitual da Universidade do Porto em vários eventos; 3) o uso regular do formato de vídeo para comunicar; 4) a reestruturação do *website* da Universidade do Porto; 5) e a intensificação do contacto com os alumni, por exemplo, mediante a criação de uma plataforma online para o efeito.

O Reitor da Universidade da Beira Interior, por seu turno, pensa na comunicação como um processo que permite, em primeiro lugar, a identificação com a Universidade. De acordo com António Fidalgo, é através da comunicação que a identidade *ubiana*, tão importante para esta instituição, se fortalece no seio da comunidade académica. Para este líder, a comunicação online em particular assume algum protagonismo:

Um aluno só faz parte de uma comunidade que conhece. Se ele não viver o ambiente da Universidade não vai criar uma verdadeira identidade. Agora, se ele souber o que está a acontecer, se ler as notícias, se acompanhar a atividade da academia, aí sim. Nesse sentido a comunicação institucional é extremamente importante. No meu reitorado houve um grande investimento na página da universidade e na melhoria da presença nas redes sociais para termos a comunidade académica completamente informada daquilo que se passa. Ou seja, aquilo que acontece na Universidade da Beira Interior tem de estar online. Todas as informações devem estar online porque é a maneira de estarem disponíveis a qualquer altura, em qualquer sítio, para qualquer *ubiano*, em qualquer parte do mundo. (...) Ao mesmo tempo, os órgãos da imprensa regional servem-se da página da Universidade para fazerem as suas notícias. (António Fidalgo, entrevista a 10/01/2018).

Encontrámos, nas entrevistas com os líderes da Universidade da Beira Interior e do Porto, um reforço para a análise de *websites* que apresentámos no capítulo 8. Ambos se referem, ainda que de diferentes formas, à importância das páginas *web* como um meio de comunicação útil no meio universitário.

Quando questionado sobre o papel da comunicação na “sua” Universidade, Rui Vieira de Castro lembrou-nos que, atualmente, quer queiram quer não as universidades operam num ambiente de competição. Esta é, desde logo, uma competição por estudantes e a Universidade do Minho quer

ter mais e melhores estudantes. Mas também é uma competição pelo financiamento, pois as verbas que provêm de I&D (Investigação e Desenvolvimento) são captadas num quadro de competição com outras universidades. No entanto, tal não põe de parte a colaboração que também existe entre as diferentes instituições de ensino. Todavia, a competição existe e, de acordo com Rui Vieira de Castro, foi este contexto que intensificou a relevância da comunicação enquanto uma estratégia das universidades (Rui Vieira de Castro, entrevista a 23/02/2019).

No entanto, o Reitor da Universidade do Minho, tal como disse vê “a comunicação de um modo muito complexo” (Rui Vieira de Castro, entrevista a 23/02/2019) e alerta para um conjunto de situações que são bastante importantes, no nosso entender. Começa, então, por afirmar que as universidades têm que comunicar e que essa comunicação tem que ser, antes de mais, uma prestação pública de contas, seja através da disponibilização dos documentos no *website*, seja através da organização de iniciativas, como é o caso do Dia da Universidade – o principal evento anual da instituição, e no qual se dá conta da sua atividade. Mas, para lá disso, a função da comunicação também é tornar a Universidade do Minho mais atrativa para potenciais alunos, professores, investigadores, trabalhadores e colaboradores e é por isso que se divulga a oferta formativa ou os resultados da investigação. Todavia, o Reitor da Universidade do Minho afirma que:

A comunicação estratégica, hoje, nas instituições, é ela própria muito desafiante. Porquê? Voltamos às 23 000 pessoas, às 12 unidades de ensino e investigação e à sua diversidade. Esta relação de cumplicidade concorrencial, de que nós temos falado, replica-se por toda a estrutura. Se eu for ao departamento A ou à unidade B ou à escola C, essa unidade de investigação ou essa escola está a olhar, também, aquilo que se passa à sua volta na sua área específica de atuação. E, portanto, têm também, necessidades comunicacionais próprias e percebem isso e desenvolvem, elas próprias, as suas estratégias. Quando penso naquilo que é a comunicação estratégica da Universidade, preciso de pensar naquilo que é feito em cada uma destas unidades, nos diferentes níveis da estrutura. Tudo isto se torna mais complexo e desafiante pela multiplicação de suportes e de plataformas de comunicação existentes. Eu olho à minha volta e vejo professores, investigadores, vejo as nossas várias unidades e subunidades que têm uma presença cada vez mais forte nas redes sociais e estas redes vieram tornar tudo isto muitíssimo mais complexo. E, portanto, aquelas estratégias comunicacionais muito pensadas em torno daquilo que são os meios tradicionais de comunicação estão fragilizadas. E isso é muito desafiante para as instituições, sobretudo, porque muitas vezes os públicos que nós queremos atingir são mais facilmente acessíveis

pelas novas plataformas do que propriamente nos meios tradicionais. Vou-lhe dar um exemplo muito concreto. Nós fazemos – e vamos fazer este ano – o *Open Weekend* e as Feiras de Oferta Formativa. De há uns anos para cá, quando os nossos estudantes chegam à Universidade há uma pergunta (pedimos que preencham um inquérito) que fazemos sempre, que é: “como é que tiveste contacto com a Universidade do Minho, pela primeira vez?” E depois: “que fontes de comunicação é que usaste?” O número de pessoas que respondem que foi nas feiras, que foi nos eventos é absolutamente residual. Esmagadoramente, são as plataformas eletrónicas. Depois pensamos assim: mas vale a pena estar a fazer estes eventos? Ainda por cima são, do ponto de vista financeiro, exigentes. Mas nós dizemos: vale, vale porque é uma forma de representação e de apresentação da Universidade mais direcionada para a comunidade no seu conjunto e nós queremos olhar, também, para a comunidade no seu conjunto e não apenas para o sujeito individual que interage a partir de uma mensagem no *facebook* ou no *twitter*. (Rui Vieira de Castro, entrevista a 23/02/2019)

Esta aproximação à comunidade é muito importante, já que Rui Vieira de Castro considera que a comunicação estratégica que é feita nas universidades não pode, nunca, ser entendida como um exercício de propaganda pura e simples. Na verdade, deve ser pensada, antes de mais, como uma componente de devolução dos resultados à comunidade, pois, é nestas instituições que os cidadãos depositam a responsabilidade para a criação de sociedades mais desenvolvidas. E é também por este motivo que, como lugar de geração de boas práticas, a Universidade deve dar a conhecer os seus comportamentos para que estes possam ser replicados por outras instituições de ensino e até por qualquer outro tipo de organização. Esta é uma opinião que o Responsável de Comunicação da Universidade do Porto também partilhou:

Normalmente existe algum senso comum que defende que não se deve publicitar este tipo de ações. Na minha opinião as universidades devem comunicá-las, mas, com peso e medida e com bom senso. Não acho que se deva pensar apenas em fazer responsabilidade social como uma alavanca para a comunicação, mas, se existem de facto projetos interessantes devem ser comunicados. Ou seja: não comecemos pela comunicação, comecemos pelos projetos. Esses projetos é que devem motivar a comunicação e não o contrário. (...). Mas existem outras razões, na minha opinião, para que estes projetos sejam comunicados. Isto porque a exposição e a implementação de ações que dão a conhecer estes projetos contribuem, muitas vezes, de forma decisiva, para que eles possam crescer e para que possam contribuir e ajudar mais pessoas”. (entrevista a 07/06/2016)

E é nesta lógica do pensamento da Universidade como uma instituição na qual se geram e disseminam boas práticas que o Vice-reitor da Universidade de Lisboa, Luís Ferreira, vê o papel da comunicação. Todavia, tal como reconheceu, não existe a tradição de se divulgarem as ações que são praticadas pela Universidade de Lisboa para apoiar, quer a comunidade académica quer a comunidade envolvente. Fazem-se, sim, presenças em todas as feiras nacionais e algumas atividades, como é o caso da ação levada a cabo (há muitos anos) pelo Instituto Superior Técnico, que procura angariar mais estudantes do sexo feminino para os cursos de engenharia. Tudo o que tem a ver com atividades de apoio aos estudantes ou ações de voluntariado que, como vimos anteriormente, são muito comuns na Universidade de Lisboa, não são de conhecimento fácil. Sabem-no, obviamente, quem se voluntaria e quem recebe a ajuda, mas não existe uma tradição de dar a conhecer este comportamento:

Vamos lá ver, nós vamos fazendo alguma publicitação a isto. Nós pomos no *website* todas estas coisas. Mas não o fazemos de forma estruturada. Aparece sempre como uma notícia, aparece sempre como um estímulo, alguém que pede: *venham, vamos fazer isto*. É preciso voluntários para alguma coisa fazemos uma chamada. Mas não fazemos de forma estruturada e se calhar devíamos fazer. Isto também nunca foi visto como está a ser visto, talvez, desta maneira que eu agora estou a pôr. (...) O que fazemos é apoiar todas as circunstâncias, todas as ações, melhorá-las, estimulá-las e garantir, sobretudo, que não se criam entropias neste sistema que é muito reticular. Ele existe de muitas maneiras e cruza-se de muitas formas e é cultural. Mas se calhar é uma boa altura para começarmos a pensar nisto de forma a que se possa transmitir a outras instituições. Nós precisamos de fazer isso. (...) Nós somos muito assim: nós temos é que fazer as coisas. Portanto, depois o dizê-las logo se vê. E vamos adiando, às vezes, o dizê-las. Mas precisamos de dizê-las, não tenho dúvida nenhuma (...), mas não é fácil dizer algumas destas coisas. Isto é tão cultural, este intrincado de relações com a cidade, com a região que às vezes se torna difícil comunicar tudo. (Luís Ferreira, entrevista a 20/03/2019)

Chegamos, depois desta discussão, àquelas que parecem ser as funções da comunicação organizacional e estratégica nas universidades, de acordo com estes quatro Reitores (que representamos na figura 29). Em primeiro lugar, a comunicação é um meio fundamental para promover a identificação e o sentimento de pertença de toda a comunidade académica, ao mesmo tempo que permite reconhecer aquelas que são as suas necessidades. Além disso, tendo em conta o contexto de forte competição em que atuam as universidades, é através da comunicação estratégica que procuram alcançar a sua diferenciação. Por fim, e talvez mais importante, é através

da comunicação que as universidades constroem a sua credibilidade e conquistam a confiança da sociedade, como as instituições transparentes e responsáveis por gerar e promover boas práticas protagonizando, assim, o desenvolvimento das comunidades, das regiões e do país.

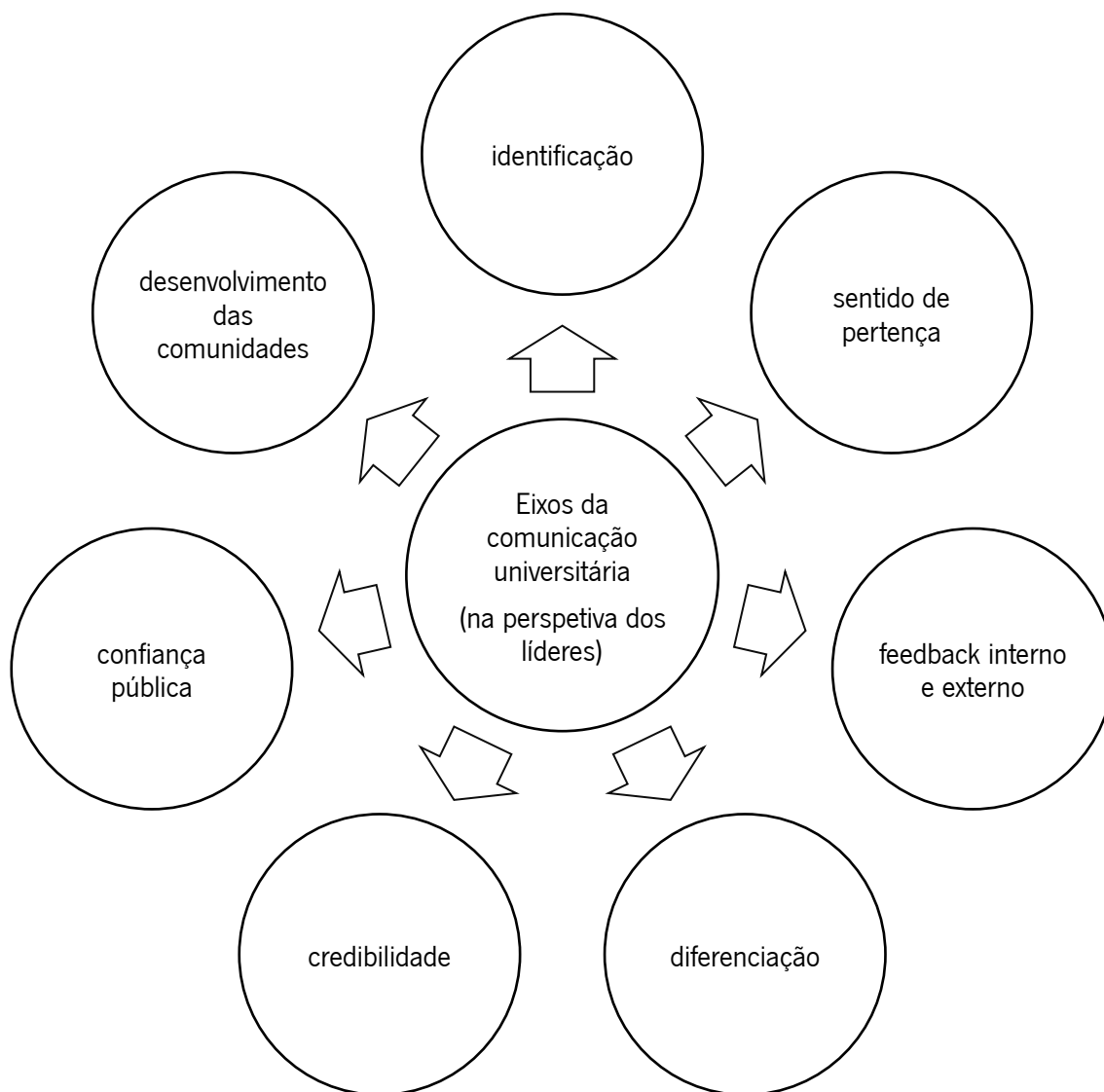


Figura 29 - Eixos de comunicação universitária na perspetiva dos líderes

Estamos, finalmente, em condições de cumprir aquele que é último objetivo do nosso trabalho: construir um modelo de comunicação orientado para a responsabilidade social. Vamos fazê-lo, em seguida, no capítulo final da nossa tese tendo em conta, não só esta última e importante contribuição dos Reitores mas relembrando, também, algumas informações da revisão da literatura bem como as conclusões a que chegámos no capítulo 4 (exploratório) e as contribuições dos restantes capítulos empíricos.

Capítulo 10

Comunicar para ser socialmente responsável

“Comunicação e instituição são indissociáveis já que a primeira a atravessa em todas as fases da sua existência como também a suporta. Deste modo, as transformações necessárias ao ensino superior, só podem ser implementadas se partilhadas por toda a comunidade educativa.”

(Fernandes, 2018b, p. 115)

Aquilo que queremos fazer neste último capítulo é bastante desafiante. Todavia, uma vez que nos propusemos a estudar o papel social das universidades públicas portuguesas nas sociedades contemporâneas à luz do contributo da comunicação organizacional e estratégica, consideramos que esta investigação não ficaria completa sem a criação de um modelo de comunicação orientado para a concretização da responsabilidade social nestas instituições.

Assim, embora consideremos ter respondido à questão de partida ao longo do trabalho interessamos, nesta fase, sintetizar todos os contributos dos capítulos anteriores de forma a ajudar o leitor a perceber como é que a comunicação organizacional e estratégica interfere ao longo de todo o processo de responsabilidade social das universidades públicas portuguesas. Para tal criamos o modelo da figura 30 que se divide em quatro partes: 1) as orientações gerais; 2) as orientações para a comunicação interna; 3) as orientações para a comunicação externa e; 4) a proposta de se implementar uma cultura de participação e escuta ativa.

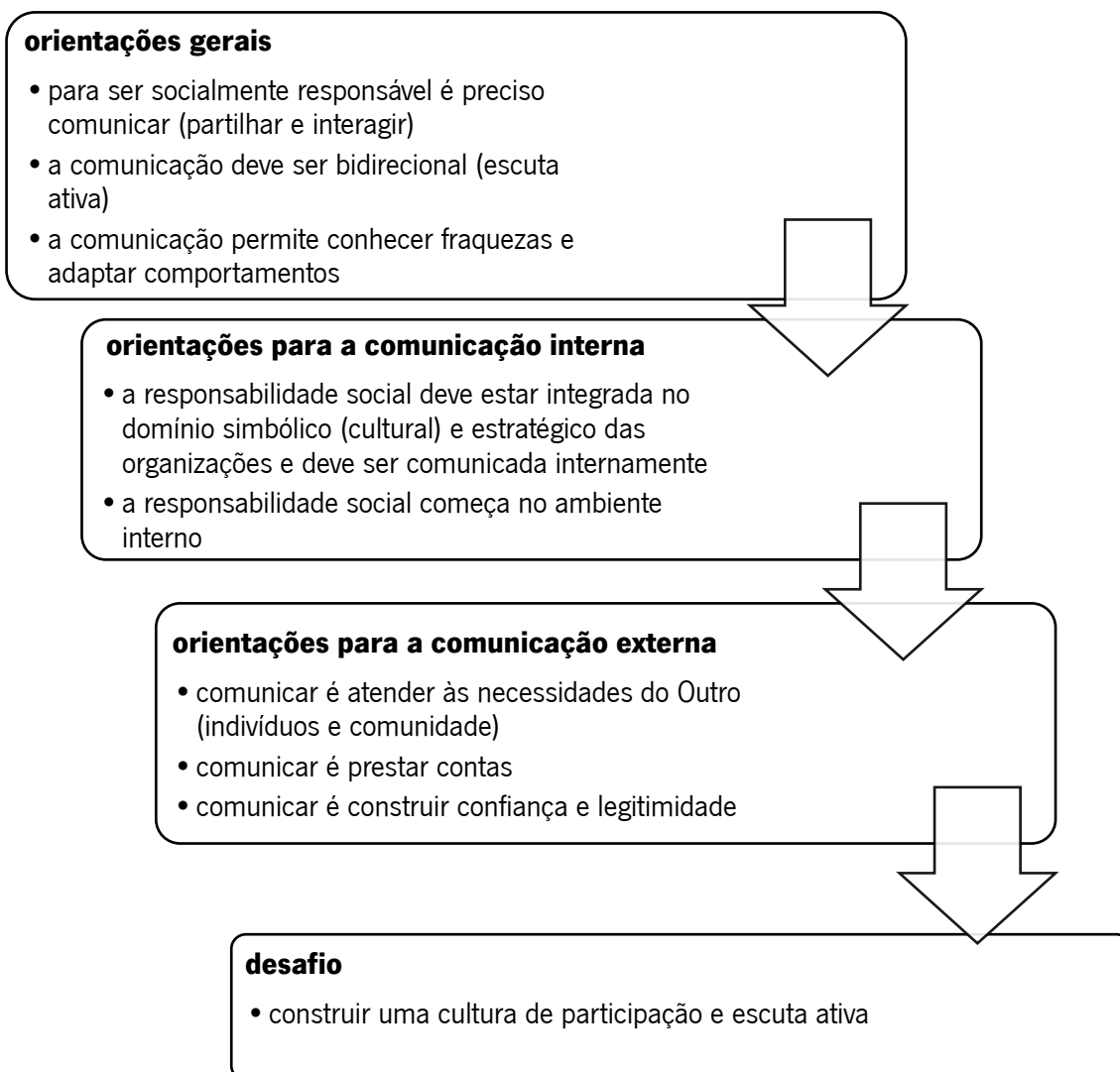


Figura 30 - Modelo de comunicação para a responsabilidade social

1. Orientações gerais

1.1. Para ser socialmente responsável é preciso comunicar

A comunicação é, tal como vimos no capítulo 1, o processo central de organizar. Esta é uma premissa que Weick (1979) já defendeu, chamando a atenção para a importância dos relacionamentos no interior das organizações. De acordo com a sua perspetiva, a comunicação é central à vida humana e ao funcionamento das empresas e instituições pois, representa o mecanismo através do qual os seres humanos produzem e reproduzem a realidade, atribuindo significado e sentido às suas práticas. Este é ponto de partida para a criação do nosso modelo, já que falar de responsabilidade social significa, antes de mais, falar de uma interação constante,

neste caso concreto, entre as universidades e todos os seus públicos. Tal como lembra Mora (2012), o diálogo e o estabelecimento de relações com os públicos é o princípio que está por trás da responsabilidade social.

Assim, uma Universidade socialmente responsável é aquela que, estando em contacto permanente com os seus públicos, conhece os seus interesses e as suas necessidades e procura, por isso, planear o seu compromisso social em função dessas expectativas. Tal implica, todavia, a manutenção de processos de comunicação bidirecionais, os quais também são importantes no envolvimento de todas as partes interessadas com a missão e com os objetivos de responsabilidade social das universidades.

É por isso que, a comunicação estratégica, como um tipo de comunicação que está orientado para o cumprimento da missão, da visão, dos objetivos e dos valores organizacionais, ao mesmo tempo tenta responder às necessidades de todos os públicos, deve ser implementada e articulada com o objetivo de se alcançar um modelo de responsabilidade social planeado e legitimado através da comunicação (abordagem constitutiva da responsabilidade social), tal como defendemos no ponto 4 deste capítulo. Mas, para alcançar este modelo ideal é preciso começar por promover a interação entre as universidades e os seus públicos.

1.2. A comunicação deve ser bidirecional

É preciso ouvir os públicos. Ser socialmente responsável é, tal como fomos escrevendo, procurar responder às necessidades e garantir o bem-estar daqueles que se envolvem com as universidades. E só há uma forma de o fazer: receber o *feedback* dos públicos dos quais depende a atividade diária destas instituições, que já identificamos no capítulo 7.

Tal vai ao encontro daquela que é a afirmação de Macnamara e Gregory (2018, p. 483):

(...) Nas realidades do ambiente de comunicação moderno, a comunicação bidirecional não é apenas cada vez mais esperada e exigida pelos *stakeholders* e pela sociedade em geral, mas é também considerada mais ética. Esta tem em conta a visão de que as organizações têm uma obrigação com os seus públicos e com a sociedade. Assim, a eficácia das organizações em ouvir e responder a essas perspetivas mais amplas é fundamental para operacionalizar a responsabilidade social organizacional e manter uma “licença para atuar”. (Macnamara & Gregory, 2018, p. 483).

Sem a implementação destas práticas de escuta, as quais permitem que os líderes das universidades tomem conhecimento das necessidades da sua comunidade académica e dos seus públicos externos, a tarefa de cumprir a *missão social* é mais complexa e pode, até, ser infrutífera. É verdade, no entanto, e tal como afirma Heide et al. (2018), que a implementação desta comunicação bidirecional é um processo complexo, pois envolve a capacidade de integração de interesses muito diferentes:

(...) Praticar a escuta em organizações complexas e politicamente governadas é exigente. Para os funcionários, assim como para a organização, envolve ter em conta opiniões numerosas e muitas vezes contraditórias que devem ser ponderadas no planeamento estratégico e nas metas sustentáveis de longo prazo (...). (Heide et al., 2018, p. 462)

Todavia, não obstante esta complexidade, a falta de coerência entre as ações das universidades e as verdadeiras necessidades dos seus públicos pode ter como resultado o incremento de comportamentos que não são benéficos para nenhuma das partes envolvidas (Miles, Munilla & Darroch, 2006). Além do mais, tal como refere Figueira (2017), o diálogo com os públicos pode fazer com que a organização descubra novas formas de atuação e com que melhore os seus procedimentos sociais e ambientais, ao mesmo tempo que promove bons relacionamentos com as partes interessadas, que sentem que as suas ideias têm lugar na mesa de decisões. Defendemos, então, o conceito de *escuta ativa* tal como defendido por Freixo (2013), o qual encoraja os públicos internos e externos a continuar a interagir, ao mesmo tempo que lhes dá a certeza de que se está a compreender e a ter em conta o que estão a dizer.

É precisamente neste contexto que o planeamento de comunicação é importante. A Universidade deve projetar uma estratégia de comunicação alinhada com a sua missão e com os seus objetivos que, ao mesmo tempo, privilegie os canais mais adequados para interagir com os seus diferentes grupos (internos e externos). Desta forma será capaz de desenvolver uma atuação social mais adequada aos interesses dos seus públicos, que se sentirão mais valorizados e integrados. Tal conclusão encaminha-nos, assim, para aquela que também é a visão de Macnamara e Gregory (2018) ao lembrarem que, embora os objetivos de comunicação devam ser projetados para apoiar a missão e os objetivos organizacionais, também devem ser desenhados para ter em conta as expectativas e os interesses dos públicos envolvidos e da sociedade em geral, permitindo agir em função deles, tal como veremos no próximo ponto.

1.3. A comunicação permite conhecer fraquezas e adaptar comportamentos

A comunicação bidirecional de que falamos no ponto anterior é desafiante, principalmente porque terá a principal função de colocar as universidades sob a avaliação dos seus públicos. Provavelmente, no seio das várias perspetivas surgirão algumas situações de descontentamento face ao comportamento destas instituições.

É expectável que, no seio da diversidade de públicos-alvo que compõem as universidades (figura 30), a gestão de todas as suas necessidades se revele complexa e até inexecutável (em alguns casos) e que, por isso, se assistam a situações de insatisfação. A comunicação deve, neste âmbito, servir como o mecanismo que possibilita a mediação e a resolução desse conflito através da implementação estratégias que preparem as universidades para responder adequadamente a estas circunstâncias, seja para realizar um esclarecimento seja mediante o reconhecimento da falha e consequente alteração de comportamento. Em ambos os contextos, a implementação de estratégias de comunicação adequadas é fundamental para manter uma boa relação com os públicos e conservar uma imagem e reputação favoráveis.

A verdade é que, apesar da sua influência e do seu reconhecimento enquanto instituições que promovem o progresso económico, social, cultural e ambiental, as universidades públicas também cometem falhas. Seja pela permanência de vínculos precários, pela falta de apoio social adequado aos estudantes, etc. É neste ponto que a comunicação também deve agir como o elemento que coloca estes assuntos na mesa das Equipas Reitorais das universidades, chamando a atenção para realidades até então desconhecidas.

Depois destas orientações gerais, concentramo-nos naquelas que devem ser as diretrizes para a comunicação interna e externa.

2. Orientações para a comunicação interna

2.1. A responsabilidade social deve estar integrada no domínio simbólico e estratégico das organizações e deve ser comunicada internamente

No capítulo 4, a visão dos especialistas mostrou-nos que, embora as questões da responsabilidade social sejam cada vez mais importantes no seio das universidades públicas portuguesas, a sua integração na gestão global destas organizações ainda não parece existir. Não obstante a crescente dinamização de políticas e ações que visam promover o bem-estar dos públicos, a sua articulação

com a missão, com a visão, com os valores, com os objetivos e com a estratégia organizacional ainda não é harmoniosa. A explicação para tal circunstância poderá estar tanto no carácter jovem do ensino superior português, como na necessidade de constante adaptação ao contexto desafiante que tem acometido as universidades públicas nos últimos anos. À medida que aumentam as solicitações e o escrutínio face ao papel social e económico das universidades públicas, diminuem os financiamentos estatais e multiplica-se a concorrência entre instituições de ensino que precisam dos mesmo alunos, dos mesmos projetos, dos mesmo acordos, etc.

Ainda assim, a responsabilidade social deve fazer parte da gestão global da Universidade e, por isso mesmo, deve estar integrada na missão, nos objetivos, na visão, nos valores e em toda a estratégia organizacional de tal forma que, idealmente, se torne parte da cultura e da identidade destas instituições. Tal como afirma Sgorla (2009), a gestão socialmente responsável é aquela em que os seus valores passam a permear todas as instâncias da organização, fazendo parte da sua cultura. Todavia, para que tal aconteça, é preciso que essa responsabilidade social seja partilhada por todos os membros da organização.

É por isso que, numa primeira instância, deve ser considerada a centralidade da comunicação interna no processo de alinhamento estratégico entre toda a comunidade académica. A lógica parece simples: a responsabilidade social deve estar integrada na gestão global das universidades a qual, depois de delineada, deve ser partilhada com o pessoal técnico e administrativo, com docentes, com os investigadores e com os estudantes, que são decisivos para a sua operacionalização, tal como preconizou Balonas (2014):

À instabilidade de um ambiente externo deve corresponder um reforço do alinhamento corporativo e uma intensificação do diálogo entre pares e entre pares e chefias, como indicadores de uma estrutura transparente nos seus propósitos, autêntica nas suas condutas, logo, mensageira de estabilidade (ou da estabilidade possível). (Balonas, 2014, p. 73)

O que acontece por vezes, e tal como alertam Esgaio e Gomes (2018), é que a comunidade académica não tem conhecimento da estratégia global da sua universidade e, portanto, desconhece aqueles que são os seus objetivos de responsabilidade social. Para evitar que tal se verifique, a estratégia de comunicação interna que defendemos deve procurar manter o alinhamento da comunidade académica para com a missão organizacional, fazendo com que todos trabalhem em prol do mesmo fim, ao mesmo tempo que se privilegia uma conduta de

diálogo e transparência que é responsável por reconhecer as opiniões, os interesses e as necessidades desta comunidade, tal como explicamos no ponto 1.2.

Nesta linha de entendimento, e tal como fomos discutindo ao longo da nossa tese, também nos parece que as ações de responsabilidade social das universidades devem começar na relação com a comunidade académica.

2.2. A responsabilidade social começa no ambiente interno

Depois de estar implementada na gestão global da organização e de se instituir na cultura da comunidade académica, as ações de responsabilidade social devem começar pelo ambiente interno. Tal significa que, idealmente, as universidades públicas cuidam dos seus estudantes, dos seus docentes, dos seus investigadores e dos seus funcionários, garantindo o seu bem-estar e a sua qualidade de vida profissional. Isso implica, portanto, que além das medidas e ações que elencamos no capítulo 8, se procurem respostas para algumas questões que se revelam mais urgentes como é o caso do insucesso e do abandono escolar e dos vínculos precários que existem entre os investigadores, por exemplo.

Este cuidado para com as necessidades da comunidade académica vai, certamente, fazer com que os alunos, os docentes, os investigadores e os funcionários se sintam mais satisfeitos e mais integrados no seio da sua Universidade, desenvolvendo um verdadeiro sentimento de pertença. Tal como nos disse Rui Vieira de Castro, Reitor da Universidade do Minho (entrevista a 23/02/2019), uma universidade não é mais do que um grupo de pessoas que trabalha em prol da mesma missão, da mesma visão e dos mesmos objetivos. E nós concordamos que, quanto mais felizes e concretizadas essas pessoas se sentirem no seu ambiente de trabalho ou estudo, mais dispostas estarão a trabalhar em função da missão da sua Universidade e a participar em projetos e atividades que se concentram no bem-estar da comunidade envolvente e da sociedade em geral.

Todavia, esta satisfação interna implica que a equipa Reitoral possa estar a par daquelas que são as necessidades e as preocupações dos seus estudantes, dos seus docentes, dos seus investigadores e dos seus funcionários. Para isso, é importante implementar uma estratégia de comunicação interna que seja contínua e que se adapte as especificidades destes diferentes grupos. As universidades devem ser capazes de escutar os seus membros e aprender, com eles, sobre o que pode tornar a seu impacto social mais relevante.

Depois desta explicação passamos, em seguida, para aquelas que devem ser as orientações da comunicação externa.

3. Orientações para a comunicação externa

3.1. Comunicar é prestar contas e construir credibilidade

Recordando-nos da discussão que desenvolvemos no capítulo 2, na qual procurámos analisar os benefícios e os cuidados a ter na divulgação de comportamentos de responsabilidade social e depois do nosso estudo empírico junto das universidades, chegámos à conclusão que, pelo menos no seio destas instituições, é benéfico e até recomendável que se dê a conhecer aquela que é a sua *missão social*. E tal como fomos discutindo, principalmente ao longo do capítulo 9, existem diversas razões que o justificam.

Neste ponto, podemos começar a nossa argumentação pela relevância, já justificada no ponto 2, de incluir a responsabilidade social na gestão global da organização. E porquê? Porque quando a responsabilidade social está integrada na missão, nos objetivos e na estratégia das universidades, passará a constar também num conjunto de documentos estratégicos que são, por obrigação, públicos e que estão disponíveis, por exemplo, nos seus *websites*. E, tal como referiu Rui Vieira de Castro, “a estratégia, a reafirmação da estratégia é, de facto, condutora de coisas e geradora de compromissos. A partir do momento em que escrevemos coisas nos documentos fundadores, temos que ser consequentes com as coisas” (Rui Vieira de Castro, entrevista a 23/02/2019). Isso significa que quando as universidades assumem um compromisso com o seu público, devem mostrá-lo.

Esta divulgação deve começar, então, pela prestação de contas de que muito falámos e que, além de obrigatória, é muito valorizada no seio das instituições públicas. Tal como referiu o responsável de comunicação da Universidade da Beira Interior (entrevista a 15/06/2016), a sociedade como principal beneficiária, deve estar a par dos empreendimentos que as universidades concretizam, pois estes representam a face visível do retorno do investimento público que é feito nestas instituições.

Assim, comunicar é, antes de mais, prestar contas e provar à comunidade local, nacional e internacional que as universidades são instituições de referência no progresso social e económico.

3.2. Comunicar é construir confiança

Mas, além deste lado mais burocrático que obriga a que as universidades públicas sejam transparentes nos compromissos assumidos, também é através da divulgação de comportamentos socialmente responsáveis que se consegue o efeito de replicação, referido pelos quatro Reitores entrevistados.

Como instituições nas quais os cidadãos depositam grandes expectativas no que respeita à criação de sociedades mais desenvolvidas, seja a nível económico, social, ambiental ou cultural, as universidades públicas devem assumir-se como um exemplo para outras organizações, sejam empresas ou qualquer tipo de entidade pública ou privada, com ou sem fins lucrativos. Este lugar de referência só se conquista mediante processos de comunicação estratégica, pois, é preciso que as outras organizações tomem conhecimento das medidas de responsabilidade social para que as possam replicar.

É neste papel de *instituição de referência/ instituição modelo* que a Universidade Pública alcança a sua relevância social. Também é a partir desta função de “dar o exemplo” que constrói uma imagem positiva e uma reputação favorável, das quais necessita numa época em que crescem as exigências e, por vezes, as dúvidas face ao seu lugar nas sociedades.

4. Desafio principal: incentivar uma cultura de participação

Como é que as universidades públicas podem agir para concretizar os procedimentos que apresentamos neste modelo, os quais se centram na importância de manter um formato de comunicação bidirecional?

Como tivemos oportunidade de discutir no capítulo 2, a comunicação da responsabilidade social que é feita pelas universidades ainda é tendencialmente unidirecional. De acordo com os modelos que foram apresentados por Morsing e Schultz (2006), a *estratégia de informação aos stakeholders* é aquela que ainda se mantém nestas instituições. Estas preocupam-se em dar a conhecer aos públicos as suas boas intenções, decisões e ações para garantir o seu apoio, porque estes têm influências na legitimação do seu comportamento. No entanto, ainda parecem restringir a necessidade comunicativa à transmissão da informação.

Aquilo que pretendemos com a construção deste modelo é que as universidades se aproximem de uma *abordagem constitutiva da comunicação da responsabilidade social*, tal como descrita por

Chaudhri (2014). De acordo com esta, a responsabilidade social deve ser planeada e legitimada através da comunicação. Para tal, e tal como preconizamos neste nosso modelo, é preciso que as universidades se envolvam num processo de comunicação bidirecional permanente, no qual as perspetivas de todos os públicos sejam tidas em conta na criação de um compromisso socialmente responsável. E aqui se encontra o grande desafio. O difícil não será, acreditamos nós, implementar atividades de comunicação interativa, mas, criar o envolvimento necessário à sua funcionalidade.

Criar uma **cultura de participação** é, em nosso entender, o ponto chave para a concretização do modelo de comunicação que aqui desenhamos. Motivar os públicos para as ações e torná-los parte dos assuntos é um processo que, não sendo imediato, deve representar o objetivo central das estratégias de comunicação implementadas pelas universidades.

Terminámos, assim, e fazendo-nos valor das palavras de Vallaey et al. (2009), com a conclusão de que a transversalidade da comunicação estratégica se deve manifestar em todos os níveis de atuação das universidades para que se crie uma dinâmica de melhoria contínua da sua *missão social*. De facto, depois de termos desenvolvido este trabalho estamos certos de que a comunicação organizacional e estratégica e a responsabilidade social, além de serem elementos imprescindíveis à atuação das universidades públicas contemporâneas são, ainda, dois componentes que podem atuar em articulação para a concretização de um papel social mais ativo destas instituições.

Conclusões

“O potencial do ensino superior para ajudar a melhorar a vida das pessoas, o desenvolvimento das sociedades e das economias e assegurar um mundo melhor para as gerações vindouras advém-lhe da concentração de saberes que o caracterizam, da sedimentação de conhecimento feita ao longo dos séculos, de práticas de diálogo feitas entre diferente áreas do saber, da experiência em disseminar o conhecimento de forma estruturado, enfim, da sua capacidade de converter o conhecimento que é gerado em transformação efetiva dos seus contextos e das suas circunstâncias, abrindo caminho para modelos civilizacionais mais justos e mais equilibrados.”

(Castro, 2017, p. 7)

1. O lugar das universidades públicas na sociedade contemporânea

O trabalho empírico que aqui apresentámos pretendeu compreender e explicar a relação entre os fenómenos da comunicação e da responsabilidade social a partir da observação de quatro universidades públicas portuguesas, a Universidade da Beira Interior, a Universidade de Lisboa, a Universidade do Minho e a Universidade do Porto. Através deste estudo empírico procurámos explorar o tema: *como se manifesta o contributo da comunicação organizacional e estratégica no cumprimento da missão contemporânea das universidades públicas portuguesas?*

O primeiro objetivo que traçámos para esta investigação foi o de compreender e descrever a missão das universidades públicas portuguesas nas sociedades contemporâneas. Para lá chegar, fizemos uma reconstrução histórica que colocou em evidência a evolução da razão de existir destas instituições, desde a sua fundação no século XIII até à atualidade. A primeira conclusão a que chegámos é que a nossa ideia de *missão social* parece representar bem aquela que é a função de criação da instituição universitária. Ainda que, nos dias de hoje, as noções de extensão universitária e de ciência aplicada sejam bastante discutidas, estas não são “invenções” do século XXI. São, pelo contrário, o resultado de um caminho longo que a história da Universidade Portuguesa e Europeia tem traçado, desde a sua fundação, e que tem vindo a alargar o âmbito de atuação destas instituições enquanto agentes do progresso das comunidades e dos países. Desde a preparação dos indivíduos para o exercício das profissões necessárias à época medieval, até à missão atual que enfatiza, amplamente, a responsabilidade das universidades na construção de

sociedades onde o conhecimento é a base para o avanço económico, tecnológico, cultural e ambiental, o compromisso social destas instituições é uma realidade intemporal. Discutimos esta questão no capítulo 6, no qual contruímos o modelo piramidal que facilita a compreensão da evolução histórica da missão do ensino superior em Portugal.

Na verdade, o que torna as universidades em lugares de referência dos quais se esperam boas praticas, comportamentos éticos, atitudes transparentes e soluções inovadoras para o ambiente, para a saúde, para a pobreza, etc., é o seu potencial para criar conhecimento. É através dele que estas instituições conseguem ajudar a melhorar a vida das pessoas, construindo modelos de sociedade mais justos, mais equilibrados e mais sustentáveis. E a consciência global desta missão faz com que as instituições de ensino superior, hoje mais do que nunca, sintam a pressão das expectativas que sobre elas se criam, em particular as universidades públicas, cuja função de serviço público enfatiza a necessidade de corresponder às solicitações que surgem de uma variedade de públicos internos e externos. Tal como refere Pereira (2018), “as transformações que o mundo acolhe a uma velocidade estonteante obrigam a que a Universidade – em particular a Universidade Pública – enfrente múltiplos desafios, desde logo, o de se adaptar à mudança com celeridade (...)” (p. 6).

Na verdade, se tivemos em conta a visão de Luís Ferreira, Vice-Reitor da Universidade de Lisboa (entrevista a 20/03/2019), a instituição universitária existe, precisamente, para servir a sociedade gerando conhecimento que se oriente para o seu bem-estar. E, como consequência, tal como alertou Rui Vieira de Castro, Reitor da Universidade do Minho (entrevista a 23/02/2019), atualmente, é difícil não encontrar universidades que se queiram apresentar como organizações com um peso efetivo nos contextos nas quais estão integradas.

Tal foi o que constatamos no nosso estudo empírico. As quatro universidades observadas têm procurado adaptar-se às suas novas circunstâncias – de complexificação da conjuntura económica financeira; do crescimento da noção de concorrência e do aparecimento do mercado europeu de ensino superior; da emergência da sociedade do conhecimento, do desenvolvimento tecnológico constante; e da resposta ao quadro político-legal que é fortemente influenciado pelas políticas europeias – assumindo, desde logo, um conjunto de traços identitários e culturais que deixam antever o seu compromisso social. Assim, além da missão de ensino, investigação e interação com a sociedade, que se manifesta num conjunto de objetivos de qualificação, de interação e desenvolvimento da sociedade, de valorização e de sustentabilidade, a Universidade da Beira

Interior, a Universidade de Lisboa, a Universidade do Minho e a Universidade do Porto perseguem os valores da liberdade intelectual, da excelência e da qualidade, da igualdade e da participação democrática, da diversidade e da tolerância, da ética e da transparência e da sustentabilidade e declaram, ainda, visões que mostram a preocupação com o seu impacto social (tal como constatamos no capítulo 7). É com base nestes traços identitários e culturais que estas universidades públicas procuram assumir um comportamento socialmente responsável.

É interessante perceber que a missão, a visão, os objetivos e os valores são escritos e comunicados institucionalmente, de forma a estabelecerem essa responsabilidade social. Embora, e tal como concluímos no capítulo 4, ainda falte a estas universidades públicas um planeamento estratégico que inscreva a responsabilidade social na gestão global destas organizações, os primeiros passos parecem estar dados, se tivermos em conta a conceptualização de responsabilidade social universitária apresentada por Vallaey et al. (2009). De acordo com estes académicos, a responsabilidade social é, tal como vimos, um sistema de gestão constituído por quatro atributos: 1) a boa governação, mediante a definição de uma missão que se comprometa com princípios éticos e com o bem-estar de todos os públicos envolvidos; 2) o conhecimento e a gestão dos impactos sociais e ambientais; 3) o diálogo e a prestação de contas às partes interessadas e; 4) o desenvolvimento de alianças para participar no desenvolvimento sustentável.

Para perseguir esta missão social e respeitar um conjunto de objetivos e de valores que procuram garantir, da melhor maneira possível, a satisfação e o bem-estar de todos os seus públicos, a Universidade da Beira Interior, a Universidade de Lisboa, a Universidade do Minho e a Universidade do Porto promovem políticas e ações orientadas para a comunidade académica e para o público externo. No que respeita à comunidade académica, a responsabilidade social integra a criação de ambientes, de infraestruturas e de serviços que visam assegurar a qualidade de vida nos ambientes laborais e de estudo. São exemplos disso a existência de espaços de estudo, de alimentação, de desporto e de alojamento, bem como todos os serviços que visam promover o apoio social, a integração inclusiva e igualitária, a proteção dos direitos humanos, a valorização da componente formativa e internacional e a promoção de sistemas de avaliação e qualidade justos e transparentes.

Na sua dimensão de envolvimento com a comunidade envolvente, as quatro universidades valorizam a partilha do conhecimento e a manutenção de boas relações externas de forma a que seja possível promover a formação ao longo da vida junto de candidatos não tradicionais, facilitar

um contacto permanente com os antigos alunos (alumni), transferir e aplicar os resultados da atividade científica e participar na comunidade mediante a prestação de serviços que possam contribuir para a resolução de problemas ou necessidades concretas. Estas vertentes interna e externa da responsabilidade social têm sido concretizadas em estreita articulação com a preocupação em garantir um desenvolvimento sustentável, assente numa gestão eficiente de recursos e com os olhos postos na necessidade de garantir um futuro de qualidade.

Todavia, não obstante estas semelhanças que apresentámos no capítulo 8, é expectável que as quatro universidades interpretem, com algumas diferenças, aqueles que devem ser os seus compromissos sociais, já que se tratam de entidades com histórias, com percursos de crescimento, com localizações e com dimensões bastante distintas, algo que, tal como escrevemos na nossa metodologia, pode significar comportamentos diferenciados.

A Universidade da Beira Interior, por exemplo, considera-se como o motor de desenvolvimento da sua região. Tal como lembrou o seu Reitor, Professor Doutor António Fidalgo (entrevista a 10/01/2019), numa região de baixa densidade demográfica, onde a economia é pobre, compete à Universidade empenhar-se em garantir o progresso económico, social e cultural em conjunto com outros atores locais. E, é nesta cooperação que a Universidade da Beira Interior se tem distinguido, como a instituição que promove o avanço da sua região. Mas, além disso, cabe-lhe ainda a função de enfatizar a importância do ensino superior e de criar uma tradição académica num território onde ainda existe uma percentagem muito elevada de primeiras gerações que ingressam na formação superior. A estes estudantes, a Universidade da Beira Interior quer possibilitar um ambiente amigável ao estudo e à vivência académica, através do seu conceito da Covilhã como uma cidade universitária. Do ponto de vista de António Fidalgo (entrevista a 10/01/2019), como vimos, a implementação desta cidade universitária implica que a Universidade se torne presença constante na vida dos seus estudantes, na qual o envolvimento de toda a comunidade é fundamental.

Nesta mesma linha de ação, a Universidade do Minho, desde a sua fundação em 1974, tem procurado analisar os impactos positivos da sua atividade para a comunidade envolvente, do ponto de vista social, económico e cultural, agindo uma função deles. A título de exemplo Rui Vieira de Castro, Reitor da Instituição (entrevista a 23/02/2019), refere o cuidado constante em avaliar aquelas que são as necessidades e os interesses de formação dos indivíduos, procurando adaptar-se às novas circunstâncias. Assim, esta Universidade tem concentrado uma parte significativa dos

seus esforços na criação de oferta formativa adaptada a novos públicos que procuram o ensino superior e que dizem respeito a indivíduos já inseridos no mercado de trabalho e que procuram novas oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Mas, além disso, a Universidade do Minho foi (e ainda é) responsável pelo desenvolvimento cultural a que as cidades de Braga e Guimarães assistiram nas últimas décadas.

É interessante constatar que, tanto a Universidade da Beira Interior como a Universidade do Minho, ambas criadas pela reforma do Ministro Veiga Simão e ambas inseridas em cidades mais pequenas e menos cosmopolitas, quando comparadas com Porto e Lisboa, se tornaram em importantes agentes de desenvolvimento social, económico, cultural e ambiental das suas comunidades envolventes. Atualmente, Braga, Guimarães e Covilhã são cidades onde o cenário económico, social e cultural (embora ainda com dimensões bastante diferentes) se alterou e isso também se deve à ação das suas universidades e à sua articulação com outros atores locais.

Por seu turno, a Universidade de Lisboa, a maior instituição de ensino superior do país, distingue-se pela sua vertente internacional e pelo seu enraizamento na cidade. De acordo com Luís Ferreira, Vice-Reitor desta instituição (entrevista a 20/03/2019), esta universidade tem procurado atuar como embaixadora da educação em países mais desfavorecidos, como é caso de Moçambique ou da Guiné-Bissau, há mais de 20 anos. Para isso, tem colaborado na criação de cursos de Licenciatura, de Mestrado e de Doutoramento e tem fomentado, também, esta vertente internacional acolhendo estudantes de muitas nacionalidades. De Lisboa para o Mundo é lema desta instituição de ensino. Já na sua comunidade envolvente, Luís Ferreira (entrevista a 20/03/2019), destacou vários projetos de investigação que, em parceria com outras entidades locais, procuram soluções na área da saúde ou do ambiente. Luís Ferreira não esqueceu as diversas iniciativas de voluntariado organizado que são fruto de uma cultura interna que valoriza a componente social e as necessidades da comunidade envolvente.

Por fim, no que respeita à Universidade do Porto, a interação com a sociedade, em toda a sua dimensão, representou uma prioridade de Sebastião Feyo de Azevedo, Reitor desta instituição entre 2014 e 2018, a qual intitulou de *terceira missão*. Assim, a celebração de novos protocolos de cooperação com empresas, instituições e outros atores locais, a dinamização cultural e as iniciativas de voluntariado foram fruto de atenção e crescimento. Todavia, a situação de dificuldades financeiras e de abandono escolar que tem afetado os estudantes, representou a

principal preocupação do mandato do Professor Doutor Sebastião Feyo de Azevedo (entrevista a 05/06/2019).

Este é, na verdade, um assunto que preocupa as quatro universidades. Se nos questionarmos sobre o tema que todos os Reitores abordaram nas suas entrevistas e que aparece referenciado em todos os documentos estratégicos, a situação desfavorável que afeta os estudantes é a resposta. Numa conjuntura económica em que cresce, no seio das famílias, a dificuldade para fazer face às despesas relacionadas com o ensino superior aumentam, também, os casos de insucesso e de abandono escolar. Contudo, e tal como refere Serra (2014), é responsabilidade da Universidade, em particular da pública, procurar soluções que combatem esta conjuntura que põe em causa a frequência no ensino superior para muitos estudantes. Este é, de acordo com a nossa investigação, o assunto que mais preocupa os líderes das quatro universidades em estudo e que, por isso, constitui o princípio desafio destas instituições, na atualidade.

Mas, além dos estudantes, as universidades convivem diariamente com docentes, investigadores, funcionários, empresas, instituições, associações, meios de comunicação social e com um conjunto alargado de atores que constituem o seu público (e que elencamos no capítulo 7) e cujas necessidades e expectativas fazem com que as competências de comunicação sejam cada vez mais imprescindíveis no processo de responsabilidade social.

2. A importância de comunicar para cumprir a missão social

Depois de entendermos a missão das universidades públicas nas sociedades contemporâneas resta-nos perceber como é que os a comunicação organizacional e estratégica pode ser importante na sua concretização.

O assunto da comunicação da responsabilidade social tem sido discutido no seio da comunidade académica e as conclusões têm ficado ligeiramente divididas entre aqueles que a descrevem como um ato que gera desconfiança face à atitude da organização e entre os defensores das vantagens que estão por detrás da divulgação das ações socialmente responsáveis. O consenso está, ainda, por estabelecer e sobre este debate escrevemos no capítulo 2.

No que à nossa investigação diz respeito inserimo-nos no grupo de estudiosos que reconhecem os benefícios por detrás do relacionamento entre a comunicação e a responsabilidade social. Assim, a segunda conclusão do nosso estudo empírico é que, pelo menos no contexto das

universidades públicas portuguesas estudadas, é benéfico estabelecer uma relação de interdependência entre a planeamento de responsabilidade social e o planeamento de comunicação.

Descrevendo as organizações como entidades comunicativas, tal como discutimos no capítulo 1, **é difícil imaginar a concretização desta missão social das universidades sem a articulação com as práticas de comunicação organizacional e estratégica.** Assim, em primeiro lugar, a comunicação deve atuar como o elemento que facilita a *identificação* e o *sentimento de pertença* dos públicos universitários mediante o incremento de estratégias de comunicação que possibilitem um contacto bidirecional. E através deste contacto que as universidades conseguem *identificar as necessidades e as expectativas dos seus públicos*, as quais devem ter em conta no seu planeamento de responsabilidade social. No que respeita à comunicação interna, a manutenção de uma estratégia de comunicação bidirecional facilita, ainda, o alinhamento da comunidade académica com a missão, com os objetivos, com a visão, com os valores e com a estratégia da instituição.

Em síntese, na ausência de uma comunicação bidirecional, a qual é decisiva para que os Reitores e decisores das universidades reconheçam as expectativas quer da comunidade académica quer dos públicos externos, a tarefa de cumprir missão social é mais complexa e pode, até, ser infrutífera. Não esquecemos, todavia, que ouvir todos os públicos é uma tarefa desafiante para as universidades, ainda mais quando estas práticas de escuta envolvem críticas negativas que precisam de ser geridas. Mas, a responsabilidade social também é isso mesmo: aceitar e saber lidar com todo o tipo de críticas e, se necessário e justificável, procurar adaptar os comportamentos.

A comunicação também é importante para promover *a diferenciação, a credibilidade e a confiança pública* e é por isso que a divulgação das políticas e ações de responsabilidade social deve estar incluída na estratégia de comunicação das universidades. Tal como alertaram os Reitores, numa conjuntura em que a competição das instituições de ensino superior pelos mesmos estudantes, pelos mesmos investigadores, pelos mesmos docentes, pelos mesmos projetos de investigação, pelas mesmas fontes de financiamento, pelas mesmas posições nos rankings, etc., é real, as competências de comunicação e a sua capacidade de diferenciação institucional saem valorizadas.

Mas, e tal como afirmou Rui Vieira de Castro (entrevista a 23/02/2019), antes de promover os seus serviços nesta lógica de diferenciação, a Universidade pública deve preocupar-se com a sua transparência e prestação de contas. Esta é uma tarefa a que todas as instituições públicas estão sujeitas já que a utilização de verbas públicas deve poder ser consultada por todos. Porém, mais do que uma obrigação presente na lei, a prestação de contas é um sinónimo de transparência, de respeito e de consideração para com os públicos universitários e para com a sociedade em geral. A Universidade pública deve procurar manter-se afastada de más práticas e deve utilizar a comunicação para o provar. Só desta forma poderá conquistar e manter a confiança pública e, conseqüentemente, constituir-se como uma organização de referência para outras empresas e instituições, através da replicação do seu impacto positivo na sociedade.

Concluimos então que, quando bem planeada e alinhada com a estratégia global da organização, a comunicação da responsabilidade social é benéfica para as universidades, para os seus públicos e para a sociedade em geral. Tal conclusão não significa, porém, que estes fenómenos já se encontrem bem estruturados no seio das universidades. Pelo contrário, embora os primeiros passos estejam dados e a relevância da comunicação organizacional e estratégica e da responsabilidade social seja reconhecida no contexto da Universidade da Beira Interior, da Universidade de Lisboa, da Universidade do Minho e da Universidade do Porto, a articulação destes fenómenos com a estratégia global da organização ainda precisa de melhorar, pelo menos de acordo com a visão dos especialistas entrevistados.

Na consequência destes resultados e perseguindo a vontade de traçar novas perspetivas teóricas para o estudo da comunicação e da responsabilidade social nas organizações e de criar algum conhecimento com possibilidade de aplicação prática, procurámos desmistificar a relação entre a comunicação e a responsabilidade social como um fenómeno positivo, através da construção de um modelo de comunicação que auxilie as universidades públicas portuguesas no cumprimento da sua missão social. Na sua descrição incluímos aquelas que devem ser as *orientações gerais*, as *orientações para a comunicação interna* e as *orientações para a comunicação externa*.

Nas *orientações gerais* salvuardamos a ideia da organização como um fenómeno comunicativo; a importância da comunicação bidirecional; e a importância de reconhecer as fraquezas apontadas e de adaptar comportamentos. Nas *orientações para a comunicação interna* lembramos que a responsabilidade social deve ser planeada de acordo com a missão, com a visão, com os valores e com a estratégia global da universidade e deve, em primeiro lugar, ser comunicada à

comunidade académica; e conseqüentemente, destacamos a importância de começar por garantir o bem-estar da comunidade académica. Por fim, nas *orientações para a comunicação externa* enfatizamos a prestação de contas a que as universidades estão sujeitas; e destacamos a importância da comunicação para se construir uma reputação universitária de credibilidade e de confiança, a qual, idealmente, será responsável pela multiplicação de boas práticas em outras empresas e instituições. Assim, o principal *desafio* para as universidades passará pela construção de uma cultura de participação, assente numa abordagem constitutiva da comunicação da responsabilidade social, deixando de lado o fluxo unidirecional e o modelo de transmissão de informação que tem sido privilegiado na comunicação da sua responsabilidade social.

Esperamos que este modelo traga novos conhecimentos e novas pistas de reflexão e que possa, de alguma forma, ser útil ao contexto desafiante que marca a missão das universidades públicas na contemporaneidade.

3. Contributos para novas investigações

Traçar novas perspetivas teóricas para o estudo da Comunicação Organizacional e Estratégica e da Responsabilidade Social Organizacional e criar algum conhecimento com possibilidade de aplicação prática, através da criação do modelo de comunicação para a responsabilidade nas universidades públicas portuguesas, são os contributos principais que esperamos desta investigação de doutoramento.

Em termos teóricos, esperamos que a nossa visão da comunicação da responsabilidade social como um fenómeno benéfico para as organizações e para os seus públicos possa acolher novos adeptos e que, conseqüentemente, dê origem a estudos empíricos em outros tipos de empresas e instituições.

Além disso, embora o estudo empírico aplicado à Universidade da Beira Interior, à Universidade de Lisboa, à Universidade do Minho e à Universidade do Porto não tenha como objetivo final a generalização para o universo das 13 universidades públicas portuguesas, acreditamos que os resultados obtidos são úteis para compreender a relação entre a comunicação e a responsabilidade social nestas instituições. Também estamos convencidos de que a metodologia de pesquisa utilizada e os modelos de análise criados podem ser replicados no estudo de outras universidades públicas, mas, também, ainda que com algumas alterações, na observação do ensino politécnico ou de instituições de ensino superior privadas. Na verdade, a ideia de comparar

instituições de ensino superior de diferentes naturezas torna-se mais fácil depois desta primeira investigação. A partir da nossa contribuição, acreditamos que o mesmo método de investigação pode ser utilizado em qualquer instituição de ensino superior, embora adaptado às suas características.

Por fim, esperamos que os resultados obtidos e que o modelo de comunicação criado ajudem as universidades públicas a encontrar o melhor caminho para se adaptarem aos desafios que enfrentam e para responderem às expectativas que sobre si recaem.

4. As dificuldades de um percurso

O Doutoramento é um percurso académico no qual a autoconfiança é colocada à prova a todo o instante. As dúvidas e inseguranças surgem no momento em que escolhemos o tema de investigação e permanecem até à última linha da conclusão. Ainda que nos digam que é impossível ler todos os artigos, todos os livros e todos os textos que existem sobre cada conceito em estudo e embora estejamos certos de que não podemos incluir todas as possibilidades de análise que o nosso objeto permite, não nos convencemos disso. É uma luta diária de incertezas.

No caso da nossa investigação encontrámos três dificuldades maiores. A primeira prendeu-se com a revisão da literatura, mais precisamente com a capacidade de conseguir concluir a recolha bibliográfica. Na ânsia de cobrirmos todas as dimensões dos fenómenos em estudo, sentimos grandes dificuldades em conseguir parar de ler e foi difícil resistir à tentação constante de ler “só mais um texto”.

O segundo maior desafio, passou pela realização do modelo de análise de conteúdo dos *websites*. Na data em que enveredámos pela concretização desta tarefa, no início do ano de 2018, não encontrámos nenhum estudo que se dedicasse à observação da responsabilidade social através dos conteúdos das páginas web. Encontramos, sim, algumas investigações similares, mas, ainda assim, sentimos alguma dificuldade para justificar alguns dos parâmetros que colocámos no modelo de análise.

A terceira e maior prova diz respeito à concretização das entrevistas com os Reitores das quatro universidades. A dificuldade não esteve na disponibilidade de participação, mas, antes, no estabelecimento do primeiro contacto. Foi difícil perceber a que departamento deveríamos enviar o primeiro email e este aspeto fez com que a marcação das quatro entrevistas demorasse mais do que aquilo que esperávamos deixando-nos, por vezes, receosos quanto à sua concretização.

Referências bibliográficas

- A. (2017, 02/05/2017) *Entrevista exploratória: Responsabilidade Social. Escola Superior de Comunicação Social/Entrevistador: S. Silva.*
- Aberbach, J. D. & Rockman, B. A. (2002). Conducting and Coding Elite Interviews. *Political Science and Politics*, 35(4), 673-676.
- Abratt, R. & Kleyn, N. (2012). Corporate Identity, Corporate Branding and Corporate Reputations: Reconciliation and Integration. *European Journal of Marketing*, 46(7/8), 1-28. doi:10.1108/03090561211230197
- Agudelo, M. A. L., Jóhannsdóttir, L. & Davidsdóttir, B. (2019). A literature review of the history and evolution of corporate social responsibility. *International Journal of Corporate Social Responsibility*, 4(1), 1-23. doi:10.1186/s40991-018-0039-y
- Albareda, L., Lozano, J. M. & Ysa, T. (2007). Public Policies on Corporate Social Responsibility: The Role of Governments in Europe. *Journal of Business Ethics*, 74, 391-407. doi:10.1007/s10551-007-9514-1
- Albert, S. & Whetten, D. A. (1985). Organizational Identity. In L. L. Cummings & B. M. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (Vol. 7, pp. 263-295). Greenwich: JAI Press.
- Allen, B. J., Tompkins, P. K. & Busemeyer, S. (1996). Organizational Communication. In M. B. Salwen & D. W. Stacks (Eds.), *An Integrated Approach to Communication Theory and Research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Allen, M. W., Gotcher, J. M. & Seibert, J. H. (1993). A Decade of Organizational Communication Research: Journal Articles 1980–1991. *Annals of the International Communication Association*, 16(1), 252-330. doi:10.1080/23808985.1993.11678856
- Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e Abusos de Estudos de Caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 637-651.
- Anspach, R. R. (1983). Shaping your bank's corporate identity. *Bank Marketing*, 15(10), 20-30.
- Araújo, R. & Ruão, T. (2014). A Comunicação Estratégica na Saúde: a relação de poder entre a assessoria de imprensa e o jornalismo. In T. Ruão, R. d. Freitas, P. C. Ribeiro & P. Salgado (Eds.), *Comunicação Organizacional e Relações Públicas. Horizontes e Perspectivas* (pp. 100-115). Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Ashcraft, K. L. (2014). Feminist Theory. In L. L. Putnam & D. K. Mumby (Eds.), *The SAGE Handbook of Organizational Communication, Advances in Theory, Research and Methods* (3 ed., pp. 127-150). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ashforth, B. E., Harrison, S. H. & Corley, K. G. (2008). Identification in Organizations: An Examination of Four Fundamental Questions. *Journal of Management*, 34(3), 325-374. doi:10.1177/0149206308316059
- Ashforth, B. E. & Mael, F. (1989). Social Identity Theory and the Organization. *Academy of Management Review*, 14(1), 20-39.

- Ashforth, B. E. & Mael, F. A. (1996). Organizational Identity and Strategy as a Context for the Individual. *Advances in Strategic Management*, 13, 19-64.
- Aupperle, K. E., Carroll, A. B. & Hatfield, J. D. (1985). An Empirical Examination of the Relationship between Corporate Social Responsibility and Profitability. *The Academy of Management Journal*, 28(2), 446-463.
- Ávila, L. V., Filho, W. L., Brandli, L., MacGregor, C., Molthan-Hill, P., Özuyar, P. G. k. i. & Moreira, R. M. (2017). Barriers to innovation and sustainability at universities around the World. *Journal of Cleaner Production*, 164, 1268-1278.
- Azevedo, S. F. d. (2019, 05/06/2019) *Entrevista com o Professor Doutor Sebastião Feyo de Azevedo, Reitor da Universidade do Porto entre 2014 e 2018/Entrevistador: S. Silva.*
- B. (2017, 29/03/2017) *Entrevista exploratória: Responsabilidade Social. Universidade do Minho/Entrevistador: S. Silva.*
- Balmer, J. M. T. (1995). Corporate Branding and Connoisseurship. *Journal of General Management*, 21(1), 24-46.
- Balmer, J. M. T. (1998). Corporate Identity and the Advent of Corporate Marketing. *Journal of Marketing Management*, 14(8), 963-996. doi:10.1362/026725798784867536
- Balmer, J. M. T. & Gray, E. R. (2000). Corporate identity and corporate communications: creating a competitive advantage. *Industrial and Commercial Training*, 32(7), 256-261.
- Balmer, J. M. T. & Greyser, S. A. (2002). Managing the Multiple Identities of the Corporation. *California Management Review*, 44(3).
- Balmer, J. M. T. & Wilson, A. (1998). Corporate identity: There is more to it than meets the eye. *International Studies of Management & Organization*, 28(3), 12-31.
- Balonas, S. (2014). Olhar o público interno: o fator crítico nas estratégias de responsabilidade social. In T. Ruão, T. Ruão, P. Salgado, R. d. Freitas & P. C. Ribeiro (Eds.), *Comunicação Organizacional e Relações Públicas: horizontes e perspectivas. Relatório de um debate* (pp. 73-86). Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Bankins, S. & Waterhouse, J. (2018). Organizational Identity, Image, and Reputation: Examining the Influence on Perceptions of Employer Attractiveness in Public Sector Organizations. *International Journal of Public Administration*, 1-12. doi:10.1080/01900692.2018.1423572
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (1 ed.). São Paulo: Edições 70 - Almedina Brasil.
- Basu, K. & Palazzo, G. (2008). Corporate Social Responsibility: A Process Model of Sensemaking. *Academy of Management Review*, 33(1), 122-136.
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Bé, D. (2005). Foreword by Dominique Bé. In A. Habisch, J. Jonker, M. Wegner & R. Schmidpeter (Eds.), *Corporate Social Responsibility Across Europe* (pp. VII-VIII). New York: Springer Berlin Heidelberg.

- Bengtsson, P. (1999). *Multiple Case Studies - not just more data points?! (Term paper in graduate course in Research Methodology)*, University of Karlskrona Ronneby,
- Benneworth, P. & Jongbloed, B. W. (2010). Who matters to universities? A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorisation. *Higher Education Quarterly*, 59(5), 567-588. doi:10.1007/s10734-009-9265-2
- Berbegal-Mirabent, J., Lafuente, E. & Solé, F. (2013). The pursuit of knowledge transfer activities: An efficiency analysis of Spanish universities. *Journal of Business Research*, 66(10), 2051-2059. doi:10.1016/j.jbusres.2013.02.031
- Berle, A. A. (1932). For Whom Corporate Managers are Trustees: a note. *Harvard Law Review*, 45(8), 1365-1372.
- Bernstein, D. (1984). *Company Image and Reality: A Critique of Corporate Communications*. Eastbourne: Holt, Rinehart & Winston.
- Bisset, W. (2014). *The Role of Mission in Strategic Planning Development and Execution at a Lasallian Catholic University*. (Tese de Doutoramento em Filosofia), Seton Hall University, Nova Jersey.
- Boffo, S. (2004). Universities and Marketing Mass Communication in Italy. *Higher Education Policy*(17), 371-381.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi:10.3316/QRJ0902027
- Bowen, H. R. (1953). *Social responsibilities of the businessman*. New York: Harper & Row.
- Braga, J. L. (2011). A prática da pesquisa em Comunicação: abordagem metodológica como tomada de decisões. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, 14(1).
- Branco, M. C. & Rodrigues, L. c. L. (2006). Communication of Corporate Social Responsibility by Portuguese Banks: A Legitimacy Theory Perspective. *Corporate Communications: An International Journal*, 11(3), 232-248. doi:10.1108/13563280610680821
- Brennan, J. (2008). Higher education and social change. *Higher Education Quarterly*, 56(3), 381-393. doi:10.1007/s10734-008-9126-4
- Brogueira, P. (2019). *Inovação no ensino e nas ofertas formativas*. Comunicação apresentada em Convenção Nacional do Ensino Superior 2030 - o Ensino Superior e a Qualificação dos Portugueses: o que falta fazer?, ISCTE-IUL, Lisboa.
- Brown, A. D. (2014). Identities and Identity Work in Organizations. *International Journal of Management Reviews*, 1-21. doi:10.1111/ijmr.12035
- Brummans, B. H. J. M., Cooren, F., Robichaud, D. & Taylor, J. R. (2014). Approaches to the Communicative Constitution of Organizations. In L. L. Putnam & D. K. Mumby (Eds.), *The SAGE Handbook of Organizational Communication, Advances in Theory, Research and Methods* (3 ed., pp. 173-194). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Brunsson, N. & Sahlin-Andersson, K. (2000). Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform. *Organization studies*, 21(4), 721-746. doi:10.1177/0170840600214003

- Bulotaite, N. (2003). University Heritage—An Institutional Tool for Branding and Marketing. *Higher Education in Europe*, 28(4), 449-454. doi:10.1080/0379772032000170417
- C. (2017, 20/03/2017) *Entrevista exploratória: Responsabilidade Social. Escola Superior de Comunicação Social/Entrevistador: S. Silva.*
- Cabral, M. C. (2006). *Estudo da Expansão do Sistema de Ensino Superior Português nas Últimas Duas Décadas (versão preliminar)*. Retirado de: http://www2.eeg.uminho.pt/economia/heredia/Files/Expansao_ES_2006.pdf
- Cabrito, B. G. (2004). O Financiamento do Ensino Superior em Portugal: entre o Estado e o Mercado. *Educação & Sociedade*, 25(88), 977-996.
- Caraça, J. M. G., Conceição, P. & Heitor, M. V. (1996). Uma perspectiva sobre a missão das universidades. *Análise Social*, 31(5), 1201-1233.
- Carrillo, M. V. (2014). Comunicação Estratégica no ambiente comunicativo das organizações atuais. *Comunicação e Sociedade*, 26, 71-80. doi:10.17231/comsoc.26(2014).2025
- Carrillo, V. & Ruão, T. (2005). *La reputación en las Universidades: de la Identidad Local a la Reputación Europea*. Comunicação apresentada em V Congresso de Comunicação Local, Universitat Jaume I, Castellón.
- Carroll, A. B. (1974). Corporate social responsibility: Its managerial impact and implications. *Journal of Business Research*, 2(1), 75-88.
- Carroll, A. B. (1979). A Three - Dimensional Conceptual Model of Corporate Performance *Academy of Management Review*, 4(4), 497-505.
- Carroll, A. B. (1983). Corporate social responsibility :Will industry respond to cutbacks in social program funding? *Vital Speeches of the Day*, 49, 604-608.
- Carroll, A. B. (1991). The Pyramid of Corporate Social Responsibility: Toward the Moral Management of Organizational Stakeholders. *Business Horizons*, 34(4), 39-48. doi:10.1016/0007-6813(91)90005-G
- Carroll, A. B. (1994). Social Issues in Management Research Expert's Views, Analysis, and Commentary. *Business & Society*, 33(1), 5-29.
- Carroll, A. B. (1999). Corporate Social Responsibility: Evolution of a Definitional Construct. *Business & Society*, 38(3), 267-295. doi:10.1177/000765039903800303
- Carroll, A. B. (2008). A History of Corporate Social Responsibility: Concepts and practices. In A. Crane, D. Matten, A. McWilliams, J. Moon & D. S. Siegel (Eds.), *The Oxford handbook of corporate social responsibility* (pp. 19-46). Oxford: Oxford University Press Incorporated.
- Carroll, A. B. (2015). Corporate social responsibility: The centerpiece of competing and complementary frameworks. *Organizational Dynamics*, 44, 87-96. doi:10.1016/j.orgdyn.2015.02.002
- Carroll, A. B. (2016a). Carroll's pyramid of CSR: taking another look. *International Journal of Corporate Social Responsibility*, 1(3). doi:10.1186/s40991-016-0004-6
- Carroll, A. B. (2016b). Social Issues in Management: Comments on the Past and Future. *Business & Society*, 1-7. doi:0.1177/0007650316680044

- Carroll, A. B. & Shabana, K. M. (2010). The business case for corporate social responsibility: A review of concepts, research and practice. *International Journal of Management Reviews*, 12(1), 85-105. doi:10.1111/j.1468-2370.2009.00275.x
- Carvalho, R. d. (1986). *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar - Caetano* (3 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Casablancas-Segura, C., Llonch, J. & Alarcón-del-Amo, M. a. (2019). Segmenting public universities based on their stakeholder orientation. *International Journal of Educational Management*, 33(4), 614-628. doi:doi.org/10.1108/IJEM-02-2018-0079
- Castells, M. (2003). *O Fim do Milénio* (Vol. 3). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2005). *A Sociedade em Rede* (2 ed. Vol. 1). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2007a). *A Galáxia da Internet Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade* (F. C. Gulbenkian Ed. 2 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2007b). *O Poder da Identidade* (Vol. 2). Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castillo, A. & Trabadelo, J. (2008). Proyección Internacional de las Marcas Universitarias Españolas a través de la World Wide Web. *Observatorio (OBS*) Journal*, 4, 277-290.
- Castro, R. V. (2017). *Mobilizar, Desenvolver e Transformar! Candidatura a Reitor da Universidade do Minho*. Braga. Retirado de: <http://www.conselhogeral.uminho.pt/moduleleft.aspx?mdl=~ /Modules/Arquivo/DocumentDetails.aspx&id=485&mid=210&tabid=4&pageid=73>
- Castro, R. V. (2019, 23/02/2019) *Entrevista com o Professor Doutor Rui Vieira de Castro, Reitor da Universidade do Minho (UMinho)/Entrevistador: S. Silva*.
- CCISP. (2019). Website do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos. Retirado de <https://ccisp.pt/pt/membros/>
- CED. (1971). *Social Responsibilities of Business Corporations*. Washington: CED - Committee for Economic Development.
- Chaffee, E. C. (2017). The Origins of Corporate Social Responsibility. *University of Cincinnati Law Review*, 85, 347-373.
- Chaudhri, V. (2014). Corporate Social Responsibility and the Communication Imperative: Perspectives From CSR Managers. *International Journal of Business Communication*, 1-24. doi:10.1177/2329488414525469
- Chaudhri, V. & Wang, J. (2007). Communicating Corporate Social Responsibility on the Internet: A Case Study of the Top 100 Information Technology Companies in India. *Management Communication Quarterly*, 21, 232-247. doi:10.1177/0893318907308746
- Cheney, G. (2007). Organizational Communication Comes Out. *Management Communication Quarterly*, 21(1), 80-91. doi:10.1177/0893318907302639
- Cheney, G., Grant, S. & Hedges, J. (2013). Interpretativismo, Comunicação e Organização: considerações relativas com respeito a reflexividade, cultura e identidade. In M. Marchiori (Ed.), *Perspectivas Metateóricas da Cultura e da Comunicação*. São Caetano do Sul: Difusão Editora.

- Chile, L. & Black, X. (2015). University–community engagement: Case study of university social responsibility. *Education, Citizenship and Social Justice*, 10(3), 234-253. doi:10.1177/1746197915607278
- Christensen, L. T. & Cornelissen, J. (2011). Bridging Corporate and Organizational Communication: Review, Development and a Look to the Future. *Management Communication Quarterly*, 25(3), 383-414. doi:10.1177/0893318910390194
- Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation* (Vol. 12). Massachusetts: Emerald.
- Colle, R. (2003). Reflexiones sobre la universidad en la era de la información. *Revista Latina de Comunicación Social*, 6(53), 619-630.
- Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: Construir uma Europa mais forte: o papel das políticas para a juventude, educação e cultura.* (2018). Bruxelas. Comissão Europeia. Retirado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0268&from=PT>.
- Convenção Nacional do Ensino Superior 2030. (2019a). *Convenção Nacional Ensino Superior 20/30 O Ensino Superior e a Qualificação dos Portugueses, o que falta fazer?* Retirado de <https://www.cnensinosuperior.pt/sessoes/iscte-iul/conclusoes/>
- Convenção Nacional do Ensino Superior 2030. (2019b). *A convenção: Uma Agenda para o Ensino Superior em Portugal, Desafios do Futuro.* Retirado de <https://www.cnensinosuperior.pt/a-convencao/>
- Convenção Nacional do Ensino Superior 2030. (2019c). *A Convenção.* Retirado de <https://www.cnensinosuperior.pt/a-convencao/>
- Cooper, S. M. (2003). Stakeholder communication and the Internet in UK electricity companies. *Managerial Auditing Journal*, 18(3), 232-243. doi:10.1108/02686900310469925
- Corley, K. G. (2004). Defined by our strategy or our culture? Hierarchical differences in perceptions of organizational identity and change. *Human Relations*, 57(9), 1145-1177. doi:10.1177/0018726704047141
- Corley, K. G., Harquail, C. V., Pratt, M. G., Glynn, M. A., Fiol, C. M. & Hatch, M. J. (2006). Guiding Organizational Identity Through Aged Adolescence. *Journal of Management Inquiry*, 15(2), 85-99. doi:10.1177/1056492605285930
- Cornelissen, J. P., Haslam, A. & Balmer, J. M. T. (2007). Social Identity, Organizational Identity and Corporate Identity: Towards an Integrated Understanding of Processes, Patternings and Products. *British Journal of Management*, 18, SI-S16. doi:10.1111/j.1467-8551.2007.00522.x
- Correia, A. C., Carvalho, L. M. & Moutinho, A. (2013). Desenvolvimentos em Democracia. In S. C. Matos & J. R. d. Ó (Eds.), *A Universidade de Lisboa nos Séculos XIX e XX* (pp. 181-233). Lisboa: Universidade de Lisboa e Tinta da China.
- Coupland, C. (2004). Corporate social and environmental responsibility in web-based reports: Currency in the banking sector? *Critical Perspectives on Accounting*, 865-881. doi:10.1016/j.cpa.2005.01.001

- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2 ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo quantitativo e misto* (L. d. O. d. Rocha, Trans. 2 ed.). São Paulo: ARTMED Editora.
- Cruz, G. B. (2008). *O essencial sobre a História da Universidade*. Lisboa: Impresa Nacional - Casa da Moeda.
- Dahlsrud, A. (2008). How Corporate Social Responsibility is Defined: an Analysis of 37 Definitions. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*(15), 1-13. doi:10.1002/csr.132
- Davis, K. (1960). Can Business Afford to Ignore Social Responsibility? *California Management Review*, 2(3), 70-76.
- Davis, K. (1973). The Case for and against Business Assumption of Social Responsibilities. *The Academy of Management Journal*, 16(2), 312-322.
- Declaração de Bolonha*. (1999). Bolonha.
- Declaração de Talloires*. (1990). Retirado de: <http://ulsf.org/wp-content/uploads/2015/06/TD.pdf>
- Decreto com força de lei de 19 de Abril – bases da nova constituição universitária, § Diário do Governo: 1.ª série, N.º 93 (1911).
- Decreto com força de lei de 22 de Março – instituição de fundos universitários de bolsas de estudo, § Diário do Governo: 1.ª série, N.º 68 (1911).
- Decreto com força de lei n.º 4:554 de 6 de Julho – estatuto universitário, § Diário do Governo: 1.ª série, N.º 152 (1918).
- Decreto de 19 de Agosto – autonomia de diversos institutos de instrução superior, § Diário do Governo: N.º 188 (1907).
- Decreto n.º 4 de 24 de Dezembro – ensino universitário e graus académicos, § Diário do Governo: N.º 294 (1901).
- Decreto n.º 12:426 de 2 de Outubro – estatuto da instrução universitária, § Diário do Governo: 1.ª série, N.º 220 (1926).
- Decreto n.º 19:081 de 2 de Dezembro – aprova o estatuto da Universidade Técnica, § Diário do Governo: 1.ª série, N.º 280 (1930).
- Decreto-Lei n.º 76-B/86 de 30 de Abril – extingue o Instituto Universitário da Beira Interior e cria, em sua substituição, a Universidade da Beira Interior, § Diário da República: 1.ª série, N.º 99 (1986).
- Decreto-Lei n.º 402/73 de 11 de Agosto – expansão e diversificação do ensino superior, § Diário da República: 1.ª série, N.º 188 (1973).
- Deetz, S. A. (2001). Conceptual Foundations. In F. M. Jablin & L. L. Putnam (Eds.), *The new handbook of Organizational Communication, Advances in Theory, Research, and Methods* (pp. 3-46). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Deetz, S. A. & Eger, E. K. (2014). Developing a Metatheoretical Perspective for Organizational Communication Studies. In L. L. Putnam & D. K. Mumby (Eds.), *The SAGE Handbook of Organizational Communication, Advances in Theory, Research and Methods* (3 ed., pp. 27-48). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Despacho n.º 6441/2015 - Regulamento Disciplinar dos Estudantes da universidade de Lisboa (Anexo I), Carta de Direitos e Garantias (Anexo II) e Código de Conduta e de Boas Práticas (Anexo III), § Diário da República: 2.ª série, N.º 111 (2015).
- Despacho Normativo n.º 1-A/2016 de 1 de março de 2016 - Estatutos da Universidade de Lisboa, § Diário da República: 2.ª série, N.º 42 (2016).
- Despacho Normativo n.º 8/2015 de 25 de maio de 2015 - Estatutos da Universidade do Porto, § Diário da República: 2.ª série, N.º 100 (2015).
- Despacho Normativo n.º 13/2017 de 21 de setembro de 2017 - Estatutos da Universidade do Minho, § Diário da República: 2.ª série, N.º 183 (2017).
- Despacho Normativo n.º 45/2008 de 1 de Setembro de 2008 - Estatutos da Universidade da Beira Interior, § Diário da República: 2.ª série, N.º 168 (2008).
- DGES. (2018). Website da Direção-Geral de Ensino Superior. *Sistema de Ensino Superior Português*. Retirado de <http://www.dges.gov.pt/pt>
- DGES. (2019). Website da Direção-Geral de Ensino Superior. *Cursos e Instituições*. Retirado de https://www.dges.gov.pt/pt/pesquisa_cursos_instituicoes?plid=372&instituicao=&curso s=&distrito=&tipo_ensino=1&tipo_estabelecimento=1&area=&tipo_curso=
- Diamantopoulou, A. (2005). Foreword by Anna Diamantopoulou. In A. Habisch, J. Jonker, M. Wegner & R. Schmidpeter (Eds.), *Corporate Social Responsibility Across Europe* (pp. V-VI). New York: Springer Berlin Heidelberg.
- Dias, M. A. (1999). A Educação Superior no século XXI. In J. M. A. Silva & N. d. F. F. Soares (Eds.), *A Universidade do novo milénio*. Viçosa: Universidade Federal de Vila Viçosa.
- Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. (2019). *Website*. Retirado de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/website>
- Dyer, W. G. & Wilkins, A. L. (1991). Better Stories, Not Better Constructs, to Generate Better Theory: A Rejoinder to Eisenhardt. *The Academy of Management Review*, 16(3), 613-619. doi:10.2307/258920
- Eilbirt, H. & Parket, R. (1973). The practice of business: The current status of corporate social responsibility. *Business Horizons*, 16(4), 5-14. doi:10.1016/0007-6813(73)90043-8
- Eisenberg, E. M., Jr., H. L. G. & Trethewey, A. (2010). *Organizational Communication Balancing Creativity and Constraint* (6 ed.). Boston: Bedford/ St. Martin's.
- Eisenegger, M. & Schranz, M. (2011). Reputation Management and Corporate Social Responsibility. In Ø. Ihlen, J. L. Bartlett & S. May (Eds.), *The Handbook of Communication and Corporate Social Responsibility* (pp. 128-146). Oxford: John Wiley & Sons.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.

- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE Open*, 1-10. doi:10.1177/2158244014522633
- Entrevista com o responsável de comunicação da Universidade do Porto.* (2016, 07/06/2016) /Entrevistador: S. Silva.
- Entrevista de comunicação com o responsável de comunicação da Universidade da Beira Interior.* (2016, 15/06/2016) /Entrevistador: S. Silva.
- Epstein, E. M. (1987). The Corporate Social Policy Process: Beyond Business Ethics, Corporate Social Responsibility, and Corporate Social Responsiveness. *California Management Review*, 24(3), 99-114.
- Esgaio, A. & Gomes, S. (2018). *Livro verde sobre Responsabilidade social e instituições de ensino superior*. Lisboa: PRESS FORUM, SA - Comunicação Social.
- Esrock, S. L. & Leichty, G. B. (1998). Social Responsibility and Corporate Web Pages: Self-Presentation or Agenda-Setting? *Public Relations Review*, 24(3), 305-319.
- Etang, J. L., Lugo-Ocando, J. & Ahmad, Z. A. (2011). Ethics: Corporate Social Responsibility, Power and Strategic Communication. In Ø. Ihlen, J. L. Bartlett & S. May (Eds.), *The Handbook of Communication and Corporate Social Responsibility* (pp. 170-187). Oxford: John Wiley & Sons.
- Falkheimer, J. & Heide, M. (2018). *Strategic Communication: An Introduction*. Oxon: Routledge.
- Fernandes, J. L. (2007). *A Responsabilidade Social na Comunicação da Ciência nos Laboratórios de Estado Portugueses*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação), Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. Retrieved from https://run.unl.pt/bitstream/10362/12064/1/Tese_Joana%20Lobo%20Fernandes.pdf
- Fernandes, J. L. (2018a). Desafios e Oportunidades para a Comunicação das Organizações nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. *DEDiCA: Revista de Educação e Humanidades*(14), 103-117. doi:10.30827/dreh.v0i14.7505
- Fernandes, J. L. (2018b). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e Implicações no Ensino Superior: Aplicação a uma Instituição de Ensino Superior de Ciências Sociais Aplicadas. *DEDiCA: Revista de Educação e Humanidades*(15), 99-120. doi:10.30827/dreh.v0i15.8032
- Ferraz, F. & Rafael, C. I. (2012). *Estudo de Alguns Indicadores de comunicação da Responsabilidade Social nos Websites dos Principais Grupos Hoteleiros a Operar em Portugal*. Comunicação apresentada em V GECAMB 2012 - Conferência CSEAR (Centre for Social and Environmental Accounting Research), Coimbra.
- Ferreira, A. I. & Hill, M. M. (2007). Diferenças de Cultura entre Instituições de Ensino Superior Público e Privado: um Estudo de Caso. *Psicologia*, 21(1), 7-26.
- Ferreira, F. M., Nunes, H. B., Oliveira, M., Oliveira, M. M. & Ribeiro, R. (2014). *História da Universidade do Minho 1973/1974 - 2014*. Braga: Fundação Carlos Lloyd Braga.
- Ferreira, L. (2019, 20/03/2019) *Entrevista com o Professor Doutor Luís Ferreira, Vice-Reitor da Universidade de Lisboa (ULisboa)/Entrevistador: S. Silva.*

- Fidalgo, A. (2019, 10/01/2019) *Entrevista com o Professor Doutor António Fidalgo, Reitor da Universidade da Beira Interior (UBI)/Entrevistador: S. Silva.*
- Figueira, A. (2017). *Nivelar os pratos da balança – Estudo da Comunicação Organizacional como fator de sustentabilidade nas parcerias estratégicas entre organizações solidárias e empresas.* (Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação), Universidade do Minho, Braga. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/55777/4/Alexandra%20Maria%20Gomes%20da%20Costa%20de%20Morais%20Figueira.pdf>
- Finegan, J. E. (2000). The impact of person and organizational values on organizational commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*(73), 149-169.
- Fisher, D. (1993). *Communication in organizations* (2 ed.). Minneapolis/St. Paul: West Publishing Company.
- Fombrun, C. J. (1996). *Reputation: Realizing Value from the Corporate Image.* Boston: Harvard Business School Press.
- Foster, R. D. & Akdere, M. (2007). Effective organizational vision: implications for human resource development. *Journal of European Industrial Training*, 31(2), 100-111. doi:DOI 10.1108/0309059074336
- Frandsen, F. & Johansen, W. (2016). Strategic Communication. *The International Encyclopedia of Organizational Communication*, 1, 1-10.
- Frederick, W. C. (1960). The Growing Concern Over Business Responsibility. *The Business Responsibility*, 54-61.
- Freeman, I. & Hasnaoui, A. (2011). The Meaning of Corporate Social Responsibility: The Vision of Four Nations. *Journal of Business Ethics*, 100, 419-443. doi:10.1007/s10551-010-0688-6
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic Management A Stakeholder Approach.* London: Pitman Publishing.
- Freixo, M. J. V. (2013). *Teorias e Modelos de Comunicação* (3 ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Garriga, E. & Melè, D. (2004). Corporate Social Responsibility Theories: Mapping the Territory. *Journal of Business Ethics*(53), 51-71. doi:10.1023/B:BUSI.0000039399.90587.34
- Gerring, J. (2004). What Is a Case Study and What Is It Good for? *American Political Science Review*, 98(2), 341-354.
- Gerring, J. (2007). *Case Study Research Principles and Practices.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Gil-Garcia, J. R. (2006). *Enacting State Websites: A Mixed Method Study Exploring E-Government Success in Multi-Organizational Settings.* Comunicação apresentada em 9th Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii.
- Gioia, D. A. & Chittipeddi, K. (1991). Sensemaking and Sensegiving in Strategic Change Initiation. *Strategic Management Journal*, 12(6), 433-448.

- Gioia, D. A. & Hamilton, A. L. (2016). Great Debates in Organizational Identity Study. In M. G. Pratt, M. Schultz, B. E. Ashforth & D. Ravasi (Eds.), *The Oxford Handbook of Organizational Identity* (pp. 21-38). Oxford: Oxford University Press.
- Gioia, D. A., Patvardhan, S. D., Hamilton, A. L. & Corley, K. G. (2013). Organizational Identity Formation and Change. *The Academy of Management Annals*, 7(1), 123-193. doi:10.1080/19416520.2013.762225
- Gioia, D. A., Schultz, M. & Corley, K. G. (2000). Organizational Identity, Image, and Adaptive Instability. *The Academy of Management Review*, 25(1), 63-81. doi:10.2307/259263
- Gioia, D. A. & Thomas, J. B. (1996). Identity, Image, and Issue Interpretation: Sensemaking During Strategic Change in Academia. *Administrative Science Quarterly*, 41(3), 370-403.
- Goldhaber, G. M. & Barnett, G. A. (1988). *Handbook of Organizational Communication*. Nowood: Ablex.
- Gomes, D. (2000). *Cultura Organizacional Comunicação e Identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gonçalves, G. (2013). Ligações perigosas: Comunicação e Responsabilidade Social Empresarial. *Cadernos de Comunicação*, 17(2), 15-29.
- Goodpaster, K. E. (2007). *Conscience and Corporate Culture* (1 ed.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Gotsi, M. & Wilson, A. M. (2001). Corporate reputation: seeking a definition. *Corporate Communications: An International Journal*, 6(1), 24-30. doi:10.1108/13563280110381189
- Gray, E. R. & Balmer, J. M. T. (1998). Managing Corporate Image and Corporate Reputation. *Long Range Planning*, 31(5), 695-702.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia.
- Gurãu, C. (2008). Integrated online marketing communication: implementation and management. *Journal of Communication Management*, 12(2), 169-184. doi:10.1108/13632540810881974
- Habisch, A. & Jonker, J. (2005). Introduction. In A. Habisch, J. Jonker, M. Wegner & R. Schmidpeter (Eds.), *Corporate Social Responsibility Across Europe* (pp. 1-10). New York: Springer Berlin Heidelberg.
- Habisch, A., Jonker, J., Wegner, M. & Schmidpeter, R. (Eds.). (2005). *Corporate Social Responsibility Across Europe*. New York: Springer Berlin Heidelberg.
- Hallahan, K., Holtzhausen, D., Ruler, B. v., Verčič, D. & Sriramesh, K. (2007). Defining Strategic Communication. *International Journal of Strategic Communication*, 20(46), 3-35. doi:10.1080/15531180701285244
- Hancock, D. R. & Algozzine, B. (2006). *Doing Case Study Research: A Practical Guide for Beginning Researchers*. New York: Teachers College Press.

- Harrison, J. S. & Freeman, R. E. (1999). Stakeholders, Social Responsibility, and Performance: Experiencial Evidence and Theoretical Perspectives. *Academy of Management Journal*, 42(5), 479-485.
- Hatch, M. J. & Schultz, M. (1997). Relations between organizational culture, identity and image. *European Journal of Marketing*, 31(5/6), 356-365.
- Hatch, M. J. & Schultz, M. (2000). Scaling the Tower of Babel: relational differences between identity, image and culture in organizations. In M. Schultz, M. J. Hatch & M. H. Larsen (Eds.), *The Expressive Organization: linking identity, reputation and corporate branding* (pp. 11-35). New York: Oxford University Press.
- Hatch, M. J. & Schultz, M. (2002). The dynamics of organizational identity. *Human Relations*, 55(8), 989-1018. doi:10.1177/0018726702055008181
- He, H. & Baruch, Y. (2010). Organizational Identity and Legitimacy under Major Environmental Changes: Tales of Two UK Building Societies. *British Journal of Management*, 21, 44-62. doi:10.1111/j.1467-8551.2009.00666.x
- He, H. & Brown, A. D. (2013). Organizational Identity and Organizational Identification: A Review of the Literature and Suggestions for Future Research. *Group & Organization Management*, 38(1), 3-35. doi:10.1177/1059601112473815
- Hegde, D. (2005). Public and Private Universities: Unequal Sources of Regional Innovation? *Economic Development Quarterly*, 19(4). doi:10.1177/0891242405280111
- Heide, M., Platen, S. v., Simonsson, C. & Falkheimer, J. (2018). Expanding the Scope of Strategic Communication: Towards a Holistic Understanding of Organizational Complexity. *International Journal of Strategic Communication*, 12(4), 452-468. doi:10.1080/1553118X.2018.1456434
- Hilton, S. (2015). O valor social das marcas. In R. Clifton & J. Simmons (Eds.), *O Mundo das Marcas* (pp. 47-66). Lisboa: Actual Editora.
- I. (2018, 09/07/2018) *Entrevista exploratória: Responsabilidade Social. Universidade de Málaga/Entrevistador: S. Silva.*
- ICA. (2019). Website da Internacional Communication Association. *History*. Retirado de <https://www.icahdq.org/page/History>
- ICIG. (2019a). Website do International Corporate Identity Group (ICIG). *The Strathclyde Statement On Corporate Identity*. Retirado de <https://www.icig.org.uk/the-strathclyde-statement>
- ICIG. (2019b). Website do International Corporate Identity Group (ICIG). *Welcome To The International Corporate Identity Group (ICIG)*. Retirado de <https://www.icig.org.uk>
- Iedema, R. & Wodak, R. (1999). Introduction: organizational discourses and practices. *Discourse & Society*, 10(1), 5-19. doi:10.1177/0957926599010001001
- Ihlen, Ø., Bartlett, J. L. & May, S. (2011a). Corporate Social Responsibility and Communication. In Ø. Ihlen, J. L. Bartlett & S. May (Eds.), *The Handbook of Communication and Corporate Social Responsibility* (pp. 3-22). Oxford: John Wiley & Sons.

- Ihlen, Ø., Bartlett, J. L. & May, S. (Eds.). (2011b). *The Handbook of Communication and Corporate Social Responsibility*. Oxford: John Wiley & Sons.
- Insch, A. (2008). Online communication of Corporate Environmental Citizenship: A study of New Zealand's electricity and gas retailers. *Journal of Marketing Communications*, 14(2), 139-153. doi:10.1080/13527260701858505
- IUM. (2018). Website do Instituto Universitário Militar. *A Missão*. Retirado de <https://www.ium.pt/s/index.php/pt/home/missao>
- Jones, E., Watson, B., Gardner, J. & Gallois, C. (2004). Organizational Communication: Challenges for the New Century. *International Communication Association*, 722-750.
- Jones, T. M. (1980). Corporate Social Responsibility Revisited, Redefined. *California Management Review*, 22(2).
- Jongbloed, B., Enders, J. & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education Quarterly*, 56(3), 303-324. doi:10.1007/s10734-008-9128-2
- Jorge, M. L. & Peña, F. A. (2017). Analysing the Literature on University Social Responsibility: a Review of Selected Higher Education Journals. *Higher Education Quarterly*, 71(4), 302-319. doi:10.1111/hequ.12122
- Katz, D. & Kahn, R. L. (1978). *The Social Psychology of Organizations* (2 ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Kerr, C. (1973). *The uses of university* (Vol. 2). New York: Harper Torchbooks.
- Kreps, G. L. (1990). *Organizational Communication* (2 ed.). New York: Longman.
- Kreps, T. J. (1962). Measurement of the Social Performance of Business. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 343(1), 20-31. doi:10.1177/000271626234300104
- Kreysing, M. (2002). Autonomy, accountability, and organizational complexity in higher education: the Goettingen model of university reform. *Journal of Educational Administration*, 40(6), 552-560. doi:10.1108/09578230210446036
- Krippendorff, K. & Bock, M. A. (2009). *The Content Analysis Reader* (1 ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Kumar, N. & Benbasat, I. (2002). Presence and Communication Capabilities of a Web Site: A Theoretical Perspective. *e-Service Journal*, 1(3), 5-24.
- Kunsch, M. (2006). Comunicação organizacional: conceitos e dimensões dos estudos e das práticas. In M. Marchiori (Ed.), *Faces da cultura e da comunicação organizacional* (pp. 167-190). São Caetano do Sul: Difusão Editora.
- Kunsch, M. (2016). A comunicação nas organizações: dos fluxos lineares às dimensões humana e estratégica. In M. Kunsch (Ed.), *Comunicação organizacional estratégica: aportes conceituais e aplicados*. São Paulo: Summus editorial.
- L. (2017, 14/03/2017) *Entrevista exploratória: Responsabilidade Social*. Instituto Politécnico de Coimbra/Entrevistador: S. Silva.

- Lei n.º 5/73 de 25 de Julho – aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo, § Diário da República: 1.ª série, N.º 173 (1973).
- Lei n.º 38/2007 de 16 de Agosto – aprova o regime jurídico de avaliação do ensino superior, § Diário da República: 1.ª série, n.º 157 (2007).
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – lei de bases do sistema educativo, § Diário da República: 1.ª série, N.º 237 (1986).
- Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto – segunda alteração à Lei de bases do sistema educativo e primeira alteração à lei de bases do financiamento do ensino superior, § Diário da República: 1.ª série-A, N.º 166 (2005).
- Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro – regime jurídico das instituições de ensino superior, § Diário da República: 1.ª Série, N.º 174 (2007).
- Lei n.º 108/88 de 24 de Setembro – autonomia das universidades, § Diário da República: 1.ª série, N.º 222 (1988).
- Lei n.º 113/97 de 16 de Setembro – define as bases do financiamento do ensino superior público, § Diário da República: 1.ª série-A, N.º 214 (1997).
- Lindgreen, A. & Swaen, V. r. (2010). Corporate Social Responsibility. *International Journal of Management Reviews*, 1-7. doi:10.1111/j.1468-2370.2009.00277.x
- Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*. (1971). Lisboa. Ministério da Educação Nacional.
- Lipton, M. (1996). Demystifying the development of an organizational vision. *Sloan Management Review*, 37(4).
- Lozano, R., Ceulemans, K. & Seatter, C. S. (2014). Teaching organisational change management for sustainability: designing and delivering a course at the University of Leeds to better prepare future sustainability change agents. *Journal of Cleaner Production*, 1-11. doi:10.1016/j.jclepro.2014.03.031
- Luvizotto, C. K., Fusco, E. & Scanavacca, A. C. (2010). Websites educacionais: considerações acerca da arquitetura da informação no processo de ensino-aprendizagem. *Educação em Revista*, 11(2), 23-40.
- Lydenberg, S. & Wood, D. (2010). *How to read a corporate social responsibility report: A user's guide*. Retirado de:
https://iri.hks.harvard.edu/files/iri/files/how_to_read_a_corporate_social_responsibility_report.pdf
- M. (2017, 20/03/2017) *Entrevista exploratória: Comunicação Organizacional e Estratégica. Escola Superior de Comunicação Social/Entrevistador: S. Silva*.
- Maciel, A., Kowlasky, A. & Menezes, V. (2009). *A Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior: Um Estudo a partir das práticas de desenvolvimento no Rio Grande do Sul*. Comunicação apresentada em IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis, Brasil.
- Macnamara, J. & Gregory, A. (2018). Expanding Evaluation to Progress Strategic Communication: Beyond Message Tracking to Open Listening. *International Journal of Strategic Communication*, 12(4), 469-486. doi:10.1080/1553118X.2018.1450255

- Maghroori, R. & Rolland, E. (1997). Strategic Leadership: The Art of Balancing Organizational Mission with Policy, Procedures, and External Environment. *The Journal of Leadership Studies*, 4(2), 62-81.
- Magna Charta Universitatum*. (1988). Bolonha. Retirado de <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/portuguese>.
- Mainardes, E. W., Raposo, M. & Alves, H. (2014). Universities Need a Market Orientation to Attract Non-Traditional Stakeholders as New Financing Sources. *Public Organization Review*, 14(2), 159-171. doi:10.1007/s11115-012-0211-x
- Martin, K. D., Johnson, J. L. & French, J. J. (2011). Institutional pressures and marketing ethics initiatives: the focal role of organizational identity. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 39, 574-591. doi:10.1007/s11747-010-0246-x
- Martins, M. d. L. (1993). As incertezas da nossa modernidade e o impasse universitário. *Cadernos do Noroeste*, 6(1-2), 341-348.
- Martins, S. (2019). *Condições de vida dos estudantes do ensino superior: Portugal a partir da Europa*. Comunicação apresentada em Convenção Nacional do Ensino Superior 2030 - o Ensino Superior e a Qualificação dos Portugueses: o que falta fazer?, ISCTE-IUL, Lisboa.
- Matos, A., Cabo, P., Ribeiro, M. & Fernandes, A. (2015). As Instituições de Ensino Superior Perante a Problemática Ambiental. *EDUSER: Revista de Educação*, 7(2), 13-40.
- Matos, S. (2018, 09/02/2018). Universidades têm "financiamento instável" e professores envelhecidos. *Diário de Notícias*.
- Matos, S. C. (2013). Na Primeira República. In S. C. Matos & J. R. Ó (Eds.), *A Universidade de Lisboa nos Séculos XIX e XX* (Vol. 1, pp. 77-135). Lisboa: Universidade de Lisboa e Tinta da China.
- Matos, S. C. & Ó, J. R. (2013). À Partida os Problemas. In S. C. Matos & J. R. d. Ó (Eds.), *A Universidade de Lisboa nos Séculos XIX e XX* (Vol. 1, pp. 24-39). Lisboa: Universidade de Lisboa e Tinta da China.
- Matten, D. & Moon, J. (2005). A Conceptual Framework for Understanding CSR. In A. Habisch, J. Jonker, M. Wegner & R. Schmidpeter (Eds.), *Corporate Social Responsibility Across Europe* (pp. 335-356). New York: Springer Berlin Heidelberg.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3 ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- May, S. (2011). Organizational Communication and Corporate Social Responsibility. In Ø. Ihlen, J. L. Bartlett & S. May (Eds.), *The Handbook of Communication and Corporate Social Responsibility* (pp. 87-109). Oxford: John Wiley & Sons.
- May, S. K. & Roper, J. (2014). Corporate Social Responsibility and Ethics. In L. L. Putnam & D. K. Mumby (Eds.), *The SAGE Handbook of Organizational Communication, Advances in Theory, Research and Methods* (3 ed., pp. 767-789). Thousand Oaks: Sage Publications.
- McGuire, J. W. (1963). *Business and society*. New York: McGraw-Hill.
- McPherson, P. & Shulenburger, D. (2006). Elements of Accountability for Public Universities and Colleges. *Discussion Draft*.

- McShane, L. & Cunningham, P. (2011). To Thine Own Self Be True? Employees' Judgments of the Authenticity of Their Organization's Corporate Social Responsibility Program. *Journal of Business Ethics*, 108(1), 81-100. doi:10.1007/s10551-011-1064-x
- McWilliams, A. & Siegel, D. (2001). Corporate Social Responsibility: A Theory of the Firm Perspective. *Academy of Management*, 26(1), 117-127.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista de Educação*, 2(2), 49-65.
- Melewar, T. C. & Akel, S. (2005). The role of corporate identity in the higher education sector: A case study. *Corporate Communications: An International Journal*, 10(1), 41-57. doi:10.1108/13563280510578196
- Mello, A. L. c., Moysés, S. T. & Moysés, S. J. (2010). A universidade promotora de saúde e as mudanças na formação profissional. *Interface: comunicação, saúde e educação*, 14(34), 683-692.
- Michaels, A. & Grüning, M. (2018). The impact of corporate identity on corporate social responsibility disclosure. *International Journal of Corporate Social Responsibility*, 3(3), 1-13. doi:10.1186/s40991-018-0028-1
- Miles, M. P., Munilla, L. S. & Darroch, J. (2006). The Role of Strategic Conversations with Stakeholders in the Formation of Corporate Social Responsibility Strategy. *Journal of Business Ethics*, 69, 195-205. doi:10.1007/s10551-006-9085-6
- Miller, D. & Dinan, W. (2008). *A Century of Spin How Public Relations Became the Cutting Edge of Corporate Power*. Londres: Pluto Press.
- Miller, K. (2008). Organizational Communication. In W. Donsbach (Ed.), *The International Encyclopedia of Communication* (1 ed.): John Wiley & Sons.
- Miller, K. (2015). *Organizational Communication: Approaches and Processes* (7 ed.). Stamford: Cengage Learning.
- Mills, A. J., Durepos, G. & Wiebe, E. (2010). *Encyclopedia of Case Study Research* (Vol. 1/2). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Moon, J. (2005). An Explicit Model of Business - Society Relations. In A. Habisch, J. Jonker, M. Wegner & R. Schmidpeter (Eds.), *Corporate Social Responsibility Across Europe* (pp. 51-65). New York: Springer Berlin Heidelberg.
- Mora, I. R. (2012). Las relaciones con los públicos y su reflejo en las memorias de Responsabilidad Social. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 2(4), 173-200. doi:10.5783/RIRP-4-2012-08-173-200
- Mora, I. R. & Ibánéz, M. a. (2009). Responsabilidad Social en Las Universidades de España. *Razón y Palabra*, 14(70), 1-22.
- Morphew, C. C. & Hartley, M. (2006). Mission Statements: A Thematic Analysis of Rhetoric Across Institutional Type. *The Journal of Higher Education*, 77(3), 456-471. doi:10.1353/jhe.2006.0025

- Morsing, M. (2006). Corporate social responsibility as strategic auto-communication: on the role of external stakeholders for member identification. *Business Ethics: A European Review*, 15(2), 171-182.
- Morsing, M. & Schultz, M. (2006). Corporate social responsibility communication: stakeholder information, response and involvement strategies. *Business Ethics: A European Review*, 15(4), 323-338.
- Morsing, M., Schultz, M. & Nielsen, K. U. (2008). The 'Catch 22' of communicating CSR: Findings from a Danish study. *Journal of Marketing Communications*, 14(2), 97-111. doi:10.1080/13527260701856608
- Mumby, D. K. (2001). Power and Politics. In F. M. Jablin & L. L. Putnam (Eds.), *The new handbook of Organizational Communication, Advances in Theory, Research and Methods* (pp. 585-623). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mumby, D. K. (2013). Cultura, organização e poder. In M. Marchiori (Ed.), *Perspetivas Metateóricas da Cultura e Comunicação*. São Caetano do Sul - SP: Difusão Editora.
- Mumby, D. K. (2014). Critical Theory and Postmodernism. In L. L. Putnam & D. K. Mumby (Eds.), *The SAGE Handbook of Organizational Communication, Advances in Theory, Research and Methods* (3 ed., pp. 101-125). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mumby, D. K. & Stohl, C. (1996). Disciplining Organizational Communication Studies. *Management Communication Quarterly*, 10(1), 50-72.
- Murphy, P. E. (1978). An Evolution: Corporate Social Responsiveness. *University of Michigan Business Review*, 30(6), 19-25.
- Murphy, P. E. & Schlegelmilch, B. B. (2013). Corporate social responsibility and corporate social irresponsibility: Introduction to a special topic section. *Journal of Business Research*, 1-7. doi:10.1016/j.jbusres.2013.02.001
- NEMUM. (2019). Website do Nemun. Retirado de www.nemum.com
- Nothhaft, H., Werder, K. P., Vercič, D. & Zeffass, A. (2018). Strategic Communication: Reflections on an Elusive Concept. *International Journal of Strategic Communication*, 12(4), 352-366. doi:10.1080/1553118X.2018.1492412
- Nóvoa, A. (2013). Prefácio. In S. C. Matos & J. R. Ó (Eds.), *A Universidade de Lisboa nos Séculos XIX e XX* (Vol. 1, pp. 15-23). Lisboa: Universidade de Lisboa e Tinta da China.
- Ó, J. R. (2013). No autoritarismo português. In S. C. Matos & J. R. Ó (Eds.), *A Universidade de Lisboa nos Séculos XIX e XX* (Vol. 1, pp. 137-179). Lisboa: Universidade de Lisboa e Tinta da China.
- O'Connor, A. & Shumate, M. (2018). A Multidimensional Network Approach to Strategic Communication. *International Journal of Strategic Communication*, 12(4), 399-416. doi:10.1080/1553118X.2018.1452242
- OCDE apresenta avaliação ao sistema de ciência, tecnologia, inovação e ensino superior. (2018). *Websíte da República Portuguesa*. Retirado de <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/noticia?i=ocde-apresenta-avaliacao-ao-sistema-de-ciencia-tecnologia-inovacao-e-ensino-superior>

- OCDE: Estudo sobre o ensino em Portugal. (2018). *UNIVERSIA*. Retirado de <http://noticias.universia.pt/educacao/noticia/2018/02/26/1158675/ocde-estudo-sobre-ensino-portugal.html>
- OCDE: Portugal tem falta de estratégia concertada para ciência, inovação e ensino superior. (2018). *Jornal de Notícias*. Retirado de <https://www.jn.pt/nacional/interior/portugal-tem-falta-de-estrategia-concertada-para-ciencia-inovacao-e-ensino-superior-9107895.html>
- OECD. (2001). *Corporate Responsibility: Private Initiatives and Public Goals*. Paris. Retirado de: <http://www.oecd.org/daf/inv/mne/corporateresponsibilityprivateinitiativesandpublicgoals.htm>
- OECD. (2007). *Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Portugal* (9789264009769). Paris. Retirado de: https://www.oecd-ilibrary.org/education/reviews-of-national-policies-for-education-tertiary-education-in-portugal-2007_9789264009769-en
- OECD. (2015). Making Open Science a Reality. *OECD Science, Technology and Industry Policy Papers*(25). doi:10.1787/5jrs2f963zs1-en
- OECD. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators* (978-92-64-27983-4). Paris. Retirado de: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en
- OECD. (2018). *Education At a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris. Retirado de: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en
- Oertel, S. & Thommes, K. (2018). History as a Source of Organizational Identity Creation. *Organization studies*, 39(12), 1709-1731. doi:10.1177/0170840618800112
- Okoye, A. (2009). Theorising Corporate Social Responsibility as an Essentially Contested Concept: Is a Definition Necessary? *Journal of Business Ethics*, 89, 613-627. doi:10.1007/s10551-008-0021-9
- Oliveira, I. (2019). *A Configuração do campo da Comunicação Organizacional no Brasil*. Comunicação apresentada em Encontro de Investigadores de Comunicação Organizacional e Estratégica, Universidade do Minho.
- Osman, H. (2008). Re-branding academic institutions with corporate advertising: a genre perspective. *Discourse & Communication*, 2(1), 57-77. doi:10.1177/1750481307085577
- P. (2017, 21/03/2017) *Entrevista exploratória: Comunicação Organizacional e Estratégica*. Escola Superior de Comunicação Social/Entrevistador: S. Silva.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative research and evaluation methods* (2 ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Peixoto, J. (1989). Alguns dados sobre o Ensino Superior em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*(27/28), 167-188.
- Pereira, A. M. S. (2018). *Programa de Ação 2018-2022: António Manuel de Sousa Pereira*. Porto. Retirado de:
- Phair, J. T. (1991). 1992 education report card: educational institutions, newly vulnerable, confront issues of economic and public trust. *Public Relations Journal*, 48(2), 22-40.

- Pinto, M. M. (2009). *Responsabilidade Social em Universidade Comunitária: Novos Rumos para a Educação Superior*. (Tese de Doutoramento), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Plano de Desenvolvimento Estratégico para a Universidade da Beira Interior 2012-2020*. (2012). Covilhã. Retirado de:
http://www.ubi.pt/Ficheiros/Entidades/90919/Plano2020_20_UBI.pdf
- Plano Estratégico U.Porto 2020*. Porto. Retirado de:
https://sigarra.up.pt/up/pt/web_gessi_docs.download_file?p_name=F279419777/Plano_Estrategico_U.Porto_2020.pdf
- Plano Estratégico UMinho 2020: Crescimento Sustentado para Cumprir o Futuro*. (2013). Braga. Retirado de: <https://www.uminho.pt/PT/uminho/Informacao-Institucional/Plano%20estrategico/UMINHO-2020.pdf>
- Pollach, I. (2005). Corporate self-presentation on the WWW. *Corporate Communications: An International Journal*, 10(4), 285-301. doi:10.1108/13563280510630098
- Pompeu, R. M. (2011). *A Responsabilidade Social da Universidade na Formação de Capital Humano e como Ferramenta de Desenvolvimento Local Sustentável: os casos da UTAD e da UNIFOR*. (Tese de Doutoramento), Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Portaria n.º 634-A/77 de 4 de Outubro – estabelece normas relativas ao acesso ao ensino superior (numerus clausus), § Diário da República: 1.ª série, N.º 230 (1977).
- Portela, M., Areal, N., Alexandre, C. S. F., Cerejeira, J. o., Carvalho, A. & Rodrigues, A. (2007). Regulation and marketisation in the Portuguese higher education system. *Working Paper Series, NIPE, Universidade do Minho*.
- Pratt, M. G. (2016). Hybrid and Multiple Organizational Identities. In M. G. Pratt, M. Schultz, B. E. Ashforth & D. Ravasi (Eds.), *The Oxford Handbook of Organizational Identity* (pp. 106-120). Oxford: Oxford University Press.
- Pratt, M. G. & Foreman, P. O. (2000). Classifying Managerial Responses to Multiple Organizational Identities. *The Academy of Management Review*, 25(1), 18-42. doi:10.2307/259261
- Pratt, M. G., Schultz, M., Ashforth, B. E. & Ravasi, D. (2016). Introduction: Organizational Identity. In M. G. Pratt, M. Schultz, B. E. Ashforth & D. Ravasi (Eds.), *The Oxford Handbook of Organizational Identity* (pp. 1-18). Oxford: Oxford University Press.
- Preston, L. E. & Post, J. E. (2012). *Private management and public policy: the principle of public responsibility*. Sanford: Stanford Business Books.
- Putnam, L. L. & Mumby, D. K. (2014). Introduction, Advancing Theory and Research in Organizational Communication. In L. L. Putnam & D. K. Mumby (Eds.), *The SAGE Handbook of Organizational Communication, Advances in Theory, Research and Methods* (3 ed., pp. 1-18). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Putnam, L. L. & Pacanowsky, M. E. (Eds.). (1983). *Communication and Organizations: An Interpretative Approach*. Beverly Hills: Sage Publications.

- Puusa, A. (2006). Conducting Research on Organizational Identity. *Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies*, 11(2), 24-28.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ralph, M. & Stubbs, W. (2014). Integrating environmental sustainability into universities. *Higher Education Quarterly*, 67(1), 71-90. doi:10.1007/s10734-013-9641-9
- Ran, B. & Golden, T. J. (2011). Who Are We? The Social Construction of Organizational Identity Through Sense-Exchanging. *Administration & Society*, 43(4), 417-445. doi:10.1177/0095399711412727
- Rattanamethawong, N., Sinthupinyo, S. & Chandrachai, A. (2018). An innovation model of alumni relationship management: Alumni segmentation analysis. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39, 150-160. doi:10.1016/j.kjss.2017.02.002
- Ravasi, D. (2016). Organizational Identity, Culture and Image. In M. G. Pratt, M. Schultz, B. E. Ashforth & D. Ravasi (Eds.), *The Oxford Handbook of Organizational Identity* (pp. 65-78). Oxford: Oxford University Press.
- Ravasi, D. & Schultz, M. (2006). Responding to Organizational Identity Threats: Exploring the Role of Organizational Culture. *Academy of Management Journal*, 49(3), 433-458. doi:10.2307/20159775
- Redding, W. C. (1985). Stumbling Toward Identity: The Emergence of Organizational Communication as a Field of Study. In R. D. McPhee & P. K. Tompkins (Eds.), *Organizational Communication: Traditional Themes and New Directions*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Redding, W. C. & Tompkins, P. (1988). Organizational communication: past and present tenses. In G. M. Goldhaber & G. A. Barnett (Eds.), *Handbook of Organizational Communication* (pp. 5-33). Norwood: Ablex.
- Reed, D. (1999). Stakeholder Management Theory: A Critical Theory Perspective. *Business Ethics Quarterly*, 9(3), 453-483.
- Rego, A. (2016). *Comunicação Pessoal e Organizacional: teoria e prática* (4 ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Regulamento (UE) n.º 377/2014 de 3 de abril do Parlamento Europeu e do Conselho - que cria o programa Copernicus e revoga o Regulamento (UE) n.º 911/2010, (2014).
- Reis, R. L. & Reis, H. P. (2008). *Gestão Estratégica Aplicada a Instituições de Ensino Superior*. Lisboa: Escolar Editora.
- Resolução n.º 1/2018 – Prestação de contas relativas ao ano de 2017 e gerências partidas de 2018, § Diário da República: 2.ª série, N.º 29 (2018).
- Ribeiro, R. & Magalhães, A. (2014). Política de Responsabilidade Social na Universidade: conceitos e desafios. *Educação, Sociedade & Culturas*(42), 133-156.
- Riel, C. v. & Balmer, J. M. T. (1997). Corporate identity: the concept, its measurement and management. *European Journal of Marketing*, 31(5/6), 310-355.

- Roberts, K. H. & O'Reilly, C. A. (1974). Measuring Organizational Communication. *Journal of Applied Psychology*, 59(3), 321-326. doi:10.1037/h0036660
- Ruão, T. (2004). *O estado da arte em comunicação organizacional : 1900 – 2000 : um século de investigação*. Comunicação apresentada em III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO, Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Ruão, T. (2005). *O papel da identidade e da imagem na gestão das universidades*. Comunicação apresentada em IV Congresso da SOPCOM - Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Ruão, T. (2008). *A Comunicação Organizacional e os Fenómenos de Identidade: a aventura comunicativa da formação da Universidade do Minho, 1974-2006*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação), Universidade do Minho, Braga. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8841/1/tese%20final.pdf>
- Ruão, T. & Kunsch, M. (2014). A Comunicação Organizacional e Estratégica: Nota Introdutória. In T. Ruão & M. Kunsch (Eds.), *Tendências da Comunicação Organizacional e Estratégica* (pp. 7-13). Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Ruão, T., Salgado, P., Freitas, R. d. & Ribeiro, P. C. (2014). Comunicação Organizacional e Relações Públicas, numa travessia conjunta. In T. Ruão, P. Salgado, R. d. Freitas & P. C. Ribeiro (Eds.), *Comunicação Organizacional e Relações Públicas: horizontes e perspetivas. Relatório de um debate* (pp. 16-39). Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Rubião, A. (2013). *História da Universidade: Genealogia para um modelo participativo*. Coimbra: Almedina.
- S. (2017, 05/06/2017) *Entrevista exploratória: Comunicação Organizacional e Estratégica. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa/Entrevistador: S. Silva*.
- Sá, C. (2019). *Acesso ao ensino superior: situação atual, desafios e questões para debate*. Comunicação apresentada em Convenção Nacional do Ensino Superior 2030: o Ensino Superior e a Qualificação dos Portugueses: o que falta fazer?, ISCTE-IUL, Lisboa.
- Salar, S. O. & Mora, I. R. (2012). Responsabilidad Social y Cooperación Internacional al Desarrollo: una Perspetiva Comunicacional desde las Universidades Andaluzas. *Revista Científica de Información y Comunicación*(9), 149-180.
- Sandhu, S. (2009). Strategic Communication: An Institutional Perspective. *International Journal of Strategic Communication*, 3(2), 72-92. doi:10.1080/15531180902805429
- Santos, B. S. (1989). Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*(27/28), 11-62.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership* (4.ª ed.). São Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Schoeneborn, D., Blaschke, S., Cooren, F., McPhee, R. D. & Seidl, D. (2014). The Three Schools of CCO Thinking: Interactive Dialogue and Systematic Comparison. *Management Communication Quarterly*, 28(2), 285-316. doi:10.1177/0893318914527000

- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Londres: Sage Publications.
- Schultz, M. (2016). Organizational Identity Change and Temporality. In M. G. Pratt, M. Schultz, B. E. Ashforth & D. Ravasi (Eds.), *The Oxford Handbook of Organizational Identity* (pp. 93-105). Oxford: Oxford University Press.
- Scott, S. G. & Lane, V. R. (2000). A Stakeholder Approach to Organizational Identity. *Academy of Management Review*, 25(1), 43-62.
- Scroferneker, C. (2006). Trajetórias teórico-conceituais da Comunicação Organizacional. *Revista FAMECOS*(31), 47-53.
- Serra, A. (2014). *Plano de Ação Para 2014-17 da Universidade de Lisboa*. Lisboa. Retirado de: https://www.ulisboa.pt/sites/ulisboa.pt/files/documents/files/ulisboa_linhas_de_acao_2014-171.pdf
- Serrão, J. V. (1986). *História das Universidades*. Porto: Lello Editores.
- Sethi, S. P. (1975). Dimensions of Corporate Social Performance: An Analytical Framework. *California Management Review*, 17(3), 58-64.
- Sgorla, F. (2009). A Responsabilidade Social das Organizações Privadas: das Práticas à Gestão. *Revista Alcance – Eletrônica*, 16(3), 392-403.
- Shee, P. S. B. & Abratt, R. (1989). A new approach to the corporate image management process. *Journal of Marketing Management*, 5(1), 63-76.
doi:10.1080/0267257X.1989.9964088
- Siano, A., Conte, F., Amabile, S., Vollero, A. & Piciocchi, P. (2016). Communicating Sustainability: An Operational Model for Evaluating Corporate Websites. *Sustainability*, 8(950), 1-16. doi:10.3390/su8090950
- Sillince, J. A. & Brown, A. D. (2009). Multiple organizational identities and legitimacy: The rhetoric of police websites. *Human Relations*, 62(12), 1829-1856.
doi:10.1177/0018726709336626
- Silva, S., Ruão, T. & Gonçalves, G. (2016). A Relevância das Novas Tecnologias na Comunicação Organizacional: o Caso dos Websites nas Universidades Portuguesas. *Estudos em Comunicação*(23). doi:10.20287/ec.n23.a06
- Simão, J. V. (2003). *Modernização do Ensino Superior da Ruptura à Excelência*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Simão, J. V., Santos, S. M. & Costa, A. A. (2003). *Ensino Superior: uma Visão para a Próxima Década*. Lisboa: Gradiva.
- Snider, J., Hill, R. P. & Martin, D. (2003). Corporate Social Responsibility in the 21st Century: A View from the World's Most Successful Firms. *Journal of Business Ethics*, 48, 175-187.
- Sousa, A. (1968). Algumas reflexões sobre a democratização do ensino superior. *Análise Social*, 6(20/21), 248-253.
- Sousa-Filho, J., Wanderley, L., Lucian, R. & Kooy, K. (2014). Comunicação da Responsabilidade Social Empresarial em Websites Corporativos: Estudo Comparado com Grandes

- Empresas de Países Emergentes. *Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade - GeAS*, 3(3), 123-134. doi:10.5585/geas.v3i3.65
- Spínola, S. C. (2019). Comunicação ética e ética na comunicação: comunicar responsabilidade social empresarial? In S. P. Sebastião & P. Martins (Eds.), *Ética em Comunicação: reflexões sobre os desafios, os atributos e as práticas* (pp. 91-102). Lisboa: ISCSP – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Steiner, L., Sundström, A. C. & Sammalisto, K. (2013). An analytical model for university identity and reputation strategy work. *Higher Education*(65), 401-415. doi:10.1007/s10734-012-9552-1
- Stimpert, J. L., Gustafson, L. T. & Sarason, Y. (1998). Organizational identity within the strategic management conversation. In D. A. Whetten & P. C. Godfrey (Eds.), *Identity in organizations : building theory through conversations* (pp. 83-98). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Suddaby, R., Foster, W. M. & Trank, C. Q. (2016). Re-Membering Rhetorical History as identity work. In M. G. Pratt, M. Schultz, B. E. Ashforth & D. Ravasi (Eds.), *The Oxford Handbook of Organizational Identity* (pp. 291-316). Oxford: Oxford University Press.
- The Talloires Network. (2019). *Who We Are*. Retirado de <https://talloiresnetwork.tufts.edu/who-we-are/>
- Taylor, B. C. & Trujillo, N. (2001). Qualitative Research Methods. In F. M. Jablin & L. L. Putnam (Eds.), *The new handbook of Organizational Communication, Advances in Theory, Research and Methods* (pp. 161-194). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Taylor, J. R. (1993). *Rethinking the theory of organizational communication: how to read an organization*. Norwood: Ablex Publishing.
- Taylor, J. R., Flanagin, A. J., Cheney, G. & Seibold, D. R. (2001). Organizational Communication Research: Key Moments, Central Concerns, and Future Challenges. *Annals of the International Communication Association*, 1(24), 99-137. doi:10.1080/23808985.2001.11678983
- Taylor, J. R. & Robichaud, D. (2004). Finding the Organization in the Communication: Discourse as Action and Sensemaking. *Organization*, 11(3), 395-413. doi:10.1177/1350508404041999
- Teixeira, P. & Sarrico, C. (2019). *O Ensino Superior na Europa, uma perspetiva comparada*. Comunicação apresentada em Convenção Nacional do Ensino Superior 2030: o Ensino Superior e a Qualificação dos Portugueses: o que falta fazer?, ISCTE-IUL, Lisboa.
- Teixeira, P. N. (2019). *Financiamento do Ensino Superior em Portugal*. Comunicação apresentada em Convenção Nacional do Ensino Superior 2030: o Ensino Superior e a Qualificação dos Portugueses: o que falta fazer?, ISCTE-IUL, Lisboa.
- Teixeira, S. (2015). *Gestão Estratégica*. Lisboa: Escolar Editora.
- Thomas, G. F. & Stephens, K. J. (2015). An Introduction to Strategic Communication. *International Journal of Business Communication*, 52(1), 3-11. doi:10.1177/2329488414560469

- Tompkins, P. K. & Wanca-Thibault, M. (2001). Organizational Communication: Prelude and Prospects. In F. M. Jablin & L. L. Putnam (Eds.), *The new handbook of Organizational Communication, Advances in Theory, Research, and Methods* (pp. xvii-xxxi). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Torgal, L. R. (2000). *Caminhos e contradições da (s) universidade (s) portuguesa (s)*. Coimbra: CEIS20 - Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra.
- U.Porto. (2018a). Webiste da Universidade do Porto. *Empregabilidade*. Retirado de https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=empregabilidade
- U.Porto. (2018b). Website Alumni U.Porto. Retirado de <https://alumni.up.pt>
- U.Porto. (2018c). Website da Universidade do Porto. *Código Ético de Conduta Académica*. Retirado de https://sigarra.up.pt/fdup/pt/web_gessi_docs.download_file?p_name=F1617560714/Codigo_etico_conduta_academica_2abril.pdf
- U.Porto. (2018d). Website da Universidade do Porto. *Edifícios Históricos*. Retirado de https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=edificios-historicos
- U.Porto. (2018e). Website da Universidade do Porto. *Formação e Desenvolvimento de Recursos Humanos da U.Porto*. Retirado de https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=1024135
- U.Porto. (2018f). Website da Universidade do Porto. *Sistema de Gestão de Qualidade da U.Porto (SGQ.UP)*. Retirado de https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=sistema%20de%20gestão%20da%20qualidade%20da%20universidade%20do%20porto
- U.Porto. (2018g). Website da Universidade do Porto. *Alumni*. Retirado de https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=comunidade-alumni
- U.Porto. (2018h). Website da Universidade do Porto. *Cantinas e Residências Universitárias*. Retirado de https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=cantinas-e-residencias-universitarias
- U.Porto. (2018i). Website da Universidade do Porto. *Bolsas e Financiamento*. Retirado de https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=bolsas-de-estudo
- U.Porto. (2018j). Website da Universidade do Porto. *Voluntariado*. Retirado de https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=VOLUNTARIADO
- U.Porto. (2018k). Website da Universidade do Porto. *Serviços à Comunidade*. Retirado de https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=servicos-a-comunidade
- U.Porto. (2018l). Website da Universidade do Porto. *Cultura*. Retirado de https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=cultura
- U.Porto. (2018m). Website da Universidade do Porto. *Brochuras e Relatórios*. Retirado de https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=brochuras-e-relatorios
- U.Porto. (2018n). Website da Universidade do Porto. *História*. Retirado de https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=historia

- U.Porto. (2018o). Website da Universidade do Porto. *Maiores de 23 Anos*. Retirado de https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=acesso-lmi-maiores-23#quemcand
- U.Porto. (2018p). Website da Universidade do Porto. *Bibliotecas*. Retirado de https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=bibliotecas
- U.Porto. (2018q). Website da Universidade do Porto. *Provedor do Estudante da Universidade do Porto*. Retirado de https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=os%20estudantes%20da%20universidade%20do%20porto%20-%20provedor%20do%20estudante
- U.Porto. (2018r). Website da Universidade do Porto. *Estudantes com Deficiência ou com Necessidades Educativas Especiais*. Retirado de https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=estudantes-com-necessidades-especiais
- U.Porto. (2018s). Website da Universidade do Porto. *Transferência de Tecnologia*. Retirado de https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=transferencia-de-tecnologia
- U.Porto. (2018t). Website da Universidade do Porto. *Educação Contínua*. Retirado de https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=educacao-continua
- U.Porto. (2018u). Website da Universidade do Porto. *Apoio Médico*. Retirado de https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=APOIO-MEDICO
- U.Porto. (2018v). Website da Universidade do Porto. *Desporto*. Retirado de https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=desporto
- U.Porto. (2019a). Website da Universidade do Porto. *Reitores da Universidade do Porto*. Retirado de https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?P_pagina=1013815
- U.Porto. (2019b). Website da Universidade do Porto. *U.Porto em Síntese*. Retirado de https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=u-porto-em-sintese
- UBI. (2018a). Website da Universidade da Beira Interior. *Gabinete de Investigação e Desenvolvimento*. Retirado de <http://www.ubi.pt/Entidade/GID>
- UBI. (2018b). Website da Universidade da Beira Interior. *Missão, Visão e Valores*. Retirado de <https://www.ubi.pt/Pagina/missao>
- UBI. (2018c). Website da Universidade da Beira Interior. *Museu de Lanifícios*. Retirado de http://www.ubi.pt/Entidade/Museu_de_Lanificios
- UBI. (2018d). Website da Universidade da Beira Interior. *Alimentação e eventos*. Retirado de http://www.ubi.pt/Entidade/SASUBI_Alimentacao
- UBI. (2018e). Website da Universidade da Beira Interior. *Lazer*. Retirado de <http://www.ubi.pt/Pagina/Lazer>
- UBI. (2018f). Website da Universidade da Beira Interior. *Fundo de Apoio Social*. Retirado de <http://www.ubi.pt/Pagina/FAS>

- UBI. (2018g). Website da Universidade da Beira Interior. *Alumni*. Retirado de <http://www.ubi.pt/entidade/Alumni>
- UBI. (2018h). Website da Universidade da Beira Interior. *CFIUTE - Centro de Formação Interação UBI Tecido Empresarial*. Retirado de <http://www.ubi.pt/Entidade/CFIUTE>
- UBI. (2018i). Website da Universidade da Beira Interior. *Apoio Social a Alunos*. Retirado de https://www.ubi.pt/Entidade/apoio_social
- UBI. (2018j). Website da Universidade da Beira Interior. *Parcerias*. Retirado de <http://www.ubi.pt/Pagina/Parcerias>
- UBI. (2018k). Website da Universidade da Beira Interior. *Integração de Alunos*. Retirado de http://www.ubi.pt/Entidade/integracao_alunos
- UBI. (2018l). Website da Universidade da Beira Interior. *Qualidade*. Retirado de <https://www.ubi.pt/Entidade/SIGQ>
- UBI. (2018m). Website da Universidade da Beira Interior. *Provas de acesso para maiores de 23 anos*. Retirado de https://academicos.ubi.pt/online/PageText.aspx?id=maiores_23
- UBI. (2018n). Website da Universidade da Beira Interior. *Desporto*. Retirado de http://www.ubi.pt/Entidade/SASUBI_Cultura_Desporto
- UBI. (2018o). Website da Universidade da Beira Interior. *Saúde*. Retirado de http://www.ubi.pt/Entidade/SASUBI_Saude
- UBI. (2018p). Website da Universidade da Beira Interior. *Provedor*. Retirado de http://www.ubi.pt/entidade/Provedor_do_Estudante
- UBI. (2018q). Website da Universidade da Beira Interior. *Um compromisso UBI*. Retirado de https://www.ubi.pt/Entidade/compromisso_ubi
- UBI. (2018r). Website da Universidade da Beira Interior. *Documentos Estratégicos*. Retirado de https://www.ubi.pt/Entidade/Docs_Estr
- UBI. (2018s). Website da Universidade da Beira Interior. *Lazer*. Retirado de <http://www.ubi.pt/Pagina/Lazer>
- UBI. (2018t). Website da Universidade da Beira Interior. *GISP - Gabinete Internacionalização e Saídas Profissionais*. Retirado de <http://www.ubi.pt/Entidade/GISP>
- UBI. (2018u). Website da Universidade da Beira Interior. *Biblioteca*. Retirado de <http://www.ubi.pt/Entidade/biblioteca>
- UBI. (2018v). Website da Universidade da Beira Interior. *Alojamento*. Retirado de <http://www.ubi.pt/Entidade/LGT>
- UBI. (2018w). Website da Universidade da Beira Interior. *Voluntariado*. Retirado de <https://www.ubi.pt/Entidade/voluntariado>
- UBI. (2018x). Website da Universidade da Beira Interior. *CFIUTE*. Retirado de <http://www.cfiute.ubi.pt>
- UBI. (2018y). Website da Universidade da Beira Interior. *Código de Integridade*. Retirado de https://www.ubi.pt/Entidade/codigo_integridade

- UBI. (2019a). Website da Universidade da Beira Interior. *História e Símbolos*. Retirado de <https://www.ubi.pt/Pagina/Historia>
- UBI. (2019b). Website da Universidade da Beira Interior. *UBIExecutive - Escola de formação avançada inaugurada a 20 de fevereiro*. Retirado de <https://www.ubi.pt/Noticia/6507>
- UÉ. (2019). Website da Universidade de Évora. *A Universidade: Breve História da UÉ*. Retirado de https://www.uevora.pt/conhecer/a_universidade
- ULisboa. (2018a). Website da Universidade de Lisboa. *Programa Almeida Garret*. Retirado de <https://www.ulisboa.pt/info/programa-almeida-garrett>
- ULisboa. (2018b). Website da Universidade de Lisboa. *Alumni*. Retirado de <https://www.ulisboa.pt/info/alumni>
- ULisboa. (2018c). Website da Universidade de Lisboa. *Avaliação e Qualidade*. Retirado de <https://www.ulisboa.pt/info/avaliacao-e-qualidade-0>
- ULisboa. (2018d). Website da Universidade de Lisboa. *História*. Retirado de <https://www.ulisboa.pt/sobre-nos#historia>
- ULisboa. (2018e). Website da Universidade de Lisboa. *Formação ao Longo da vida*. Retirado de <https://www.ulisboa.pt/info/formacao-ao-longo-da-vida>
- ULisboa. (2018f). Website da Universidade de Lisboa. *Formação*. Retirado de <https://www.ulisboa.pt/info/formacao>
- ULisboa. (2018g). Website da Universidade de Lisboa. *Alojamento*. Retirado de <https://www.ulisboa.pt/info/alojamento>
- ULisboa. (2018h). Website da Universidade de Lisboa. *Código de Conduta e de Boas Práticas da Universidade de Lisboa*. Retirado de <https://www.ulisboa.pt/documento/codigo-de-conduta-e-de-boas-praticas-da-universidade-de-lisboa>
- ULisboa. (2018i). Website da Universidade de Lisboa. *Serviços à Comunidade*. Retirado de <https://www.ulisboa.pt/info/servicos-comunidade>
- ULisboa. (2018j). Website da Universidade de Lisboa. *Portal do Emprego*. Retirado de <https://www.ulisboa.pt/info/portal-do-emprego>
- ULisboa. (2018k). Website da Universidade de Lisboa. *Alojamento fora da ULisboa*. Retirado de <https://www.ulisboa.pt/info/alojamento-fora-da-ulisboa>
- ULisboa. (2018l). Website da Universidade de Lisboa. *De Lisboa para o Mundo*. Retirado de <https://www.ulisboa.pt/sobre-nos#lema>
- ULisboa. (2018m). Website da Universidade de Lisboa. *Cultura*. Retirado de <https://www.ulisboa.pt/info/cultura>
- ULisboa. (2018n). Website da Universidade de Lisboa. *Bibliotecas e Pesquisa Bibliográfica*. Retirado de <https://www.ulisboa.pt/info/bibliotecas-e-pesquisa-bibliografica>
- ULisboa. (2018o). Website da Universidade de Lisboa. *Área da Sustentabilidade*. Retirado de <https://www.ulisboa.pt/info/area-de-sustentabilidade>

- ULisboa. (2018p). Website da Universidade de Lisboa. *Documentos de Gestão*. Retirado de <https://www.ulisboa.pt/vista/docs/documentos-de-gestao/all>
- ULisboa. (2018q). Website da Universidade de Lisboa. *Desporto e Saúde*. Retirado de <https://www.ulisboa.pt/info/desporto-e-saude>
- ULisboa. (2018r). Website da Universidade de Lisboa. *Redes Temáticas Interdisciplinares*. Retirado de <https://www.ulisboa.pt/info/redes-tematicas-interdisciplinares>
- ULisboa. (2018s). Website da Universidade de Lisboa. *Património Cultural*. Retirado de <https://www.ulisboa.pt/info/patrimonio>
- ULisboa. (2018t). Website da Universidade de Lisboa. *Provedor do Estudante*. Retirado de <https://www.ulisboa.pt/info/provedor-do-estudante-0>
- ULisboa. (2018u). Website da Universidade de Lisboa. *Alimentação*. Retirado de <https://www.ulisboa.pt/info/alimentacao>
- ULisboa. (2018v). Website da Universidade de Lisboa. *Maiores de 23 Anos*. Retirado de <https://www.ulisboa.pt/info/maiores-de-23-anos>
- ULisboa. (2018w). Website da Universidade de Lisboa. *Cultura*. Retirado de <https://www.ulisboa.pt/info/cultura>
- ULisboa. (2018x). Website da Universidade de Lisboa. *Necessidades Educativas Especiais*. Retirado de <https://www.ulisboa.pt/info/necessidades-educativas-especiais>
- ULisboa. (2018y). Website da Universidade de Lisboa. *Apoio Social*. Retirado de <https://www.ulisboa.pt/info/acao-social>
- ULisboa. (2018z). Website dos Serviços de Ação Social da Universidade de Lisboa. *Alimentação*. Retirado de <https://www.sas.ulisboa.pt/index.php>
- ULisboa. (2019a). Website da Universidade de Lisboa. *Reitores da ULisboa*. Retirado de https://www.ulisboa.pt/info/reitores-da-ulisboa?fbclid=IwAR2HMTLfP7QhNvSmWq139-0vSdRHwISl_njwcixD8Wau38uUvxzfEp9dhk
- ULisboa. (2019b). Website da Universidade de Lisboa. *Voluntariado*. Retirado de <https://www.ulisboa.pt/taxonomy/term/854>
- UMinho. (2018a). Website Alumni UMinho. Retirado de <https://alumni.uminho.pt/pt>
- UMinho. (2018b). Website da Universidade do Minho. *Bolsas e Prémios Escolares*. Retirado de <https://www.uminho.pt/PT/ensino/bolsasepremiosescolares/Paginas/default.aspx>
- UMinho. (2018c). Website da Universidade do Minho. *Fundo Social de Emergência*. Retirado de <https://www.uminho.pt/PT/ensino/bolsasepremiosescolares/Paginas/fundosocialdeemergencia.aspx>
- UMinho. (2018d). Website da Universidade do Minho. *Comunidade Alumni*. Retirado de <https://www.uminho.pt/PT/alumni/ComunidadeAlumni>
- UMinho. (2018e). Website da Universidade do Minho. *Espaços para eventos*. Retirado de <https://www.uminho.pt/PT/viver/espacos-para-eventos/>

- UMinho. (2018f). Website da Universidade do Minho. *Curso para maiores de 23 anos*. Retirado de <https://www.uminho.pt/PT/ensino/oferta-educativa/Paginas/cursoparamaioresde23anos.aspx>
- UMinho. (2018g). Website da Universidade do Minho. *Sustentabilidade*. Retirado de <https://www.uminho.pt/PT/uminho/Sustentabilidade/Paginas/default.aspx>
- UMinho. (2018h). Website da Universidade do Minho. *Cursos à Distância*. Retirado de <https://www.uminho.pt/PT/ensino/oferta-educativa/Paginas/cursosadistancia.aspx>
- UMinho. (2018i). Website da Universidade do Minho. *Gabinete para a Inclusão*. Retirado de <https://www.uminho.pt/PT/ensino/apoioaosestudantes/Paginas/gabineteparaainclusao.aspx>
- UMinho. (2018j). Website da Universidade do Minho. *Política para a qualidade*. Retirado de <https://www.uminho.pt/PT/uminho/Qualidade/Politica-para-a-qualidade/Paginas/default.aspx>
- UMinho. (2018k). Website da Universidade do Minho. *Desporto*. Retirado de <https://www.uminho.pt/PT/viver/Desporto/Paginas/default.aspx>
- UMinho. (2018l). Website da Universidade do Minho. *Alimentação*. Retirado de <https://www.uminho.pt/PT/viver/vidanoscampi/Paginas/Alimentacao.aspx>
- UMinho. (2018m). Website da Universidade do Minho. *Investigação*. Retirado de <https://www.uminho.pt/PT/investigacao-e-inovacao/>
- UMinho. (2018n). Website da Universidade do Minho. *Ecosistema de inovação*. Retirado de <https://www.uminho.pt/PT/investigacao-e-inovacao/Ecosistema-de-inovacao/Paginas/default.aspx>
- UMinho. (2018o). Website da Universidade do Minho. *Planos, relatórios e regulamentos*. Retirado de <https://www.uminho.pt/PT/uminho/Informacao-Institucional/Paginas/Planos-e-Relatorios.aspx>
- UMinho. (2018p). Website da Universidade do Minho. *Bibliotecas*. Retirado de <http://www.sdum.uminho.pt/Default.aspx?tabid=4&pageid=14&lang=pt-PT>
- UMinho. (2018q). Website da Universidade do Minho. *Provedor do Estudante*. Retirado de <https://www.uminho.pt/PT/uminho/Provedor-do-Estudante>
- UMinho. (2018r). Website da Universidade do Minho. *Alojamento*. Retirado de <https://www.uminho.pt/PT/viver/vidanoscampi/Paginas/Alojamento.aspx>
- UMinho. (2018s). Website da Universidade do Minho. *Empregabilidade*. Retirado de <https://www.uminho.pt/empregabilidade>
- UMinho. (2018t). Website da Universidade do Minho. *Unidades culturais*. Retirado de <https://www.uminho.pt/PT/uminho/Unidades/Unidades-culturais/Paginas/default.aspx>
- UMinho. (2018u). Website da Universidade do Porto. *Código de Conduta Ética*. Retirado de <https://www.uminho.pt/PT/uminho/Etica/Codigo-de-conduta-etica/Paginas/default.aspx>

- UMinho. (2019a). Centro IDEA - UMinho. *Centro IDEA - UMinho*. Retirado de <https://idea.uminho.pt/pt>
- UMinho. (2019b). Universidade do Minho - Gabinete de Apoio ao Ensino. *Rede Casas de Conhecimento*. Retirado de <http://www.gae.uminho.pt/Default.aspx?tabid=5&pageid=87&lang=pt-PT>
- UMinho. (2019c). Website da Universidade do Minho. *Galeria de Reitores*. Retirado de https://www.uminho.pt/PT/uminho/reitoria/galeria-de-reitores?fbclid=IwAR2HMtLfP7QhNvSmWq139-0vSdhRHwISl_njwcixD8Wau38uUvxzfEp9dhk
- UMinho. (2019d). Website da Universidade do Minho. *Factos e Números*. Retirado de <https://www.uminho.pt/PT/uminho/Paginas/factos-e-numeros.aspx>
- Universidade da Beira Interior 2017-2021: Plano de Ação*. (2017). Covilhã. Retirado de: https://www.ubi.pt/Ficheiros/Entidades/90919/Programa%20de%20Acao%202017_VF.pdf
- Urbano, C. (2011). A (id)entidade do ensino superior politécnico em Portugal : da Lei de Bases do Sistema Educativo à Declaração de Bolonha. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 66, 95-115.
- Vallaey, F. o., Cruz, C. & Sasia, P. M. (2009). *Responsabilidade social universitaria Manual de primeros pasos*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Waddock, S. & Googins, B. K. (2011). The Paradoxes of Communicating Corporate Social Responsibility. In Ø. Ihlen, J. L. Bartlett & S. May (Eds.), *The Handbook of Communication and Corporate Social Responsibility* (pp. 23-43). Oxford: John Wiley & Sons.
- Wæraas, A. (2010). Communicating Identity: The Use of Core Value Statements in Regulatory Institutions. *Administration & Society*, 42(5), 526-549. doi:10.1177/0095399710377435
- Wæraas, A. & Byrkjeflot, H. (2012). Public Sector Organizations and Reputation Management: Five Problems *International Public Management Journal*, 15(2), 186-206. doi:10.1080/10967494.2012.702590
- Wæraas, A. & Solbakk, M. N. (2009). Defining the essence of a university: lessons from higher education branding. *Higher Education*(57), 449-462. doi:10.1007/s10734-008-9155-z
- Weick, K. E. (1979). *The Social Psychology of Organizing*. London: Random House.
- Weick, K. E. (2009). *Making sense of the organization: The impermanent organization* (2 ed. Vol. 2). Chichester: John Wiley & Sons.
- Werder, K. P., Nothhaft, H., Vercič, D. & Zeffass, A. (2018). Strategic Communication as an Emerging Interdisciplinary Paradigm. *International Journal of Strategic Communication*, 12(4), 333-351. doi:10.1080/1553118X.2018.1494181
- Whetten, D. (2006). Albert and Whetten Revisited: Strengthening the Concept of Organizational Identity. *Journal of Management Inquiry*, 15(3), 219-234. doi:10.1177/1056492606291200

- Whetten, D. & Mackey, A. (2002). A Social Actor Conception of Organizational Identity and Its Implications for the Study of Organizational Reputation. *Business & Society*, 41, 393-414. doi:10.1177/0007650302238775
- Windsor, D. (2001). The Future of Corporate Social Responsibility. *The International Journal of Organizational Analysis*, 9(3), 225-256. doi:10.1108/eb028934
- Wood, M. (2001). *In Search of England: Journeys into the English Past*. University of California Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5 ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zerfass, A., Vercič, D., Nothhaft, H. & Werder, K. P. (2018). Strategic Communication: Defining the Field and its Contribution to Research and Practice. *International Journal of Strategic Communication*, 12(4), 487-505. doi:10.1080/1553118X.2018.1493485
- Zorn, T. E. (2002). Converging within Divergence: Overcoming the Disciplinary Fragmentation in Business Communication, Organizational Communication, and Public Relations. *Business Communication Quarterly*, 65(2), 44-53.
- Zundel, M., Holt, R. & Popp, A. (2016). Using history in the creation of organizational identity. *Management & Organizational History*, 1-25. doi:10.1080/17449359.2015.1124042

Apêndices e anexos

Apêndice 1

Guiões das entrevistas exploratórias

Especialistas em Comunicação Organizacional e Estratégica

1. O ensino superior português conheceu dois períodos importantes: uma expansão que decorreu entre os anos 70 e 90 do século passado e, posteriormente, um período de alguma regressão que marcou os primeiros anos do século XX. Quando é que a comunicação, como uma atividade reconhecida, passou a ser valorizada nestas instituições?
2. Que motivos justificam a sua profissionalização?
3. Como define comunicação estratégica?
4. As universidades públicas portuguesas estão a desenvolver a sua comunicação com vista ao alcance da sua Missão?
5. As universidades públicas são alvo de uma maior pressão por comportamentos de responsabilidade social?
6. As universidades públicas portuguesas têm um posicionamento estratégico de responsabilidade social?
7. Qual o papel que a comunicação estratégica deve ter na criação e manutenção da responsabilidade social destas instituições? (já que se trata de um tipo de comunicação orientada para o cumprimento dos objetivos organizacionais)? Qual deve ser a relação entre comunicação estratégica e responsabilidade social?
8. A comunicação da responsabilidade social é vista, também, como uma estratégia com vista ao reforço da imagem e reputação das organizações. Como é que se articula este duplo sentido da comunicação? Por um lado, deve auxiliar no cumprimento da missão das universidades e, por outro, é vista como um fenómeno que pode auxiliar na construção de boas imagens e reputações.

Especialistas em Responsabilidade Social

1. Como define responsabilidade social?
2. A que se deve o seu aparecimento no contexto universitário?
3. As universidades públicas são alvo de uma maior pressão por comportamentos de responsabilidade social?
4. Tendo em conta o desenvolvimento mais recente de um terceiro pilar na missão das universidades, ligado à interação com a sociedade, pode afirmar-se que as universidades públicas portuguesas estão a desenvolver um comportamento estratégico de responsabilidade social?
5. Como se pode definir a noção de interação com a sociedade?
6. Ensino, investigação e interação com a sociedade constituem os três pilares da missão das universidades. Como é que se orientam para o alcance deste compromisso social?
7. Qual o papel que a comunicação estratégica deve ter na criação e manutenção da responsabilidade social destas instituições? (já que se trata de um tipo de comunicação orientada para o cumprimento dos objetivos organizacionais)? Qual deve ser a relação entre comunicação estratégica e responsabilidade social?
8. A comunicação da responsabilidade social é vista, também, como uma estratégia com vista ao reforço da imagem e reputação das organizações. Como é que se articula este duplo sentido da comunicação? Por um lado, deve auxiliar no cumprimento da missão das universidades e, por outro, é vista como um fenómeno que pode auxiliar na construção de boas imagens e reputações.

Apêndice 2

Guião da entrevista com os responsáveis de comunicação das universidades

1. Acha que as universidades devem contribuir para o desenvolvimento das sociedades/países?
2. Como podem/devem fazê-lo?
3. Que instrumentos têm à sua disposição? Por via do ensino, investigação, extensão?
4. Devem as universidades comunicar esse seu papel de responsabilidade social?

Apêndice 3

Guião da entrevista com os Reitores das universidades

1. As universidades são instituições com uma longa história, desde sempre ligada ao ensino e à produção de conhecimento. A Missão das universidades é hoje muito diferente das ideias fundadoras? Como vê o papel das universidades nas sociedades contemporâneas?
2. A ideia de que as Universidades devem contribuir de forma direta para o desenvolvimento das sociedades, dos países ou das regiões constitui uma visão pragmática que se afirmou nos anos 90. Uma visão que é bem espelhada no conceito de Responsabilidade Social, tão em voga também nos anos 90, inclusive no mundo empresarial. Como vê? O que trouxe de novidade relativamente ao passado?
3. Como é que a Universidade da Beira Interior/ Universidade de Lisboa/ Universidade do Minho/ Universidade do Porto planeia o ensino, a investigação e a interação com a sociedade com vista ao cumprimento dessa missão?
4. E no que respeita à comunidade académica, como se manifesta a responsabilidade social?
5. Qual é a relevância da comunicação no cumprimento da missão e dos objetivos da Universidade? De que forma é que pode ser importante neste processo de aproximação à sociedade e de efetivação do compromisso social?

Anexo 1**Tabela de análise da missão, visão e valores das universidades**

UBI	Missão e Objetivos (artigo 2.º dos Estatutos)	<p>1 – A UBI tem como missão promover a qualificação de alto nível, a produção, transmissão, crítica e difusão de saber, cultura, ciência e tecnologia, através do estudo, da docência e da investigação.</p> <p>2 – São objetivos da UBI:</p> <p>a) Valorizar as atividades dos seus investigadores, docentes e funcionários, estimular a formação intelectual e profissional dos seus estudantes e assegurar as condições para que os cidadãos devidamente habilitados tenham acesso ao ensino superior e à aprendizagem ao longo da vida.</p> <p>b) Promover a mobilidade efetiva dos seus estudantes e diplomados, tanto a nível nacional como internacional, designadamente no espaço europeu de ensino superior.</p> <p>c) Participar, isoladamente ou através das suas unidades orgânicas, em atividades de ligação à sociedade, tanto de difusão e transferência de conhecimentos, como de valorização do conhecimento científico.</p> <p>d) Contribuir para a compreensão pública das humanidades, das artes, da ciência e da tecnologia, promovendo e organizando ações de apoio à difusão da cultura humanística, artística, científica e tecnológica, e disponibilizando os recursos necessários a esses fins.</p>
	Atribuições (artigo 3.º dos Estatutos)	<p>1 – São atribuições da UBI:</p> <p>a) A realização de ciclos de estudos visando a concessão dos graus de licenciado, mestre e doutor, o título de agregado, bem como de outros cursos de formação pós-graduada, nos termos da lei;</p> <p>b) A realização de cursos de formação, bem como a promoção da aprendizagem ao longo da vida e a atribuição do respetivo diploma;</p> <p>c) O estabelecimento de formas de recrutamento e de seleção dos seus estudantes, docentes e investigadores, que assegurem a independência na avaliação do mérito individual, nos termos da Lei;</p> <p>d) A criação de um ambiente educativo apropriado às suas finalidades, promovendo a qualidade de vida e de trabalho dos estudantes através da ação social e de programas que fomentem o espírito de iniciativa, o empreendedorismo e a competitividade dos diplomados na vida ativa;</p> <p>e) A realização de investigação fundamental e aplicada;</p> <p>f) A criação de mecanismos rigorosos de avaliação interna e externa, de garantia da qualidade e de prestação de contas à sociedade, baseados em padrões reconhecidos e comparáveis no âmbito internacional;</p> <p>g) A transferência e valorização do conhecimento científico e tecnológico;</p> <p>h) O intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congêneres, nacionais e estrangeiras;</p> <p>i) A contribuição para a cooperação internacional e para a aproximação entre os povos, em particular os países de língua portuguesa e os países europeus.</p>
	Definição dos valores no <i>website</i>	<p>A atuação da UBI pauta-se por um conjunto de valores académicos e humanos que definem a sua identidade e promovem a sua eficiência coletiva:</p> <p>Liberdade intelectual: proporcionar um ambiente de criatividade e inovação, criando espaço para a mudança e adaptação;</p>

		<p>Integridade académica: o ensino e a investigação devem ser caracterizados por independência intelectual e moral;</p> <p>Diversidade: promover uma consciência global que valorize a tolerância, o respeito mútuo e a diferença, promovendo a discussão e o respeito por diferentes pontos de vista;</p> <p>Excelência: prosseguir os mais elevados standards de ensino e investigação, com base num modelo de gestão orientado para uma cultura de qualidade total e de valorização do mérito;</p> <p>Responsabilidade Social: fomentar a consciência coletiva de compromisso com o bem-estar social nas suas diferentes dimensões (social, ambiental, cultural);</p> <p>Aprendizagem para a vida: promover a busca do conhecimento como forma de melhorar o bem-estar social e fortalecer a compreensão do indivíduo, extravasando fronteiras geográficas;</p> <p>Racionalidade: reconhecendo a necessidade de fazer opções que promovam a eficácia dos objetivos e a eficiência na gestão sustentável dos recursos.</p>
	<p>Definição da Visão no <i>website</i></p>	<p>A UBI deverá assumir-se como uma comunidade viva e vibrante, reconhecida pela qualidade do seu empenho e ensino, na investigação e na transferência de conhecimento, e com um forte compromisso com a região.</p> <p>Ambicionamos uma universidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconhecida pela solidez e qualidade do ensino e da investigação, cujos licenciados, mestres e doutores se afirmem nacional e internacionalmente pela qualidade da sua formação; - que não se feche sobre si mesma, indiferente à sociedade e ao mundo envolvente; - que seja um ator decisivo do desenvolvimento social e económico da região e do país; uma universidade que seja capaz de fomentar e alimentar empresas de base tecnológica, de serviços avançados, que seja um polo de inovação capaz de transformar a Beira Interior numa região de grande potencial humano e tecnológico; uma universidade que crie parcerias com os outros atores regionais e seja um espaço de redes entre eles; - gerida por princípios de combate ao desperdício e sustentada pela gestão eficiente dos seus recursos e processos.
ULisboa	<p>Missão (artigo 2.º dos Estatutos)</p>	<p>1 – A Universidade de Lisboa é uma instituição de ensino e de ciência, baseada na criação, transmissão e valorização social e económica do conhecimento e da cultura, comprometida com o progresso da sociedade.</p>
	<p>Atribuições (artigo 4.º dos Estatutos)</p>	<p>A Universidade de Lisboa tem as atribuições previstas na lei e as necessárias ao pleno exercício da sua missão, em particular:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Ministar formação superior em programas de licenciatura, mestrado e doutoramento, bem como em cursos e atividades de especialização e de aprendizagem ao longo da vida; b) Realizar investigação científica de alto nível, promovendo a difusão dos seus resultados, a valorização social e económica do conhecimento, designadamente a transferência de tecnologia, bem como o apoio à definição de políticas públicas e à inovação; c) Promover a língua e a cultura portuguesas, no país e no mundo; d) Assegurar a prestação de serviços à sociedade e contribuir para o desenvolvimento social e económico do país, designadamente através da colaboração com entidades públicas, empresariais, não - governamentais e associativas;

		<p>e) Dinamizar a compreensão pública das artes, da cultura e do conhecimento, através de atividades de divulgação científica, de preservação do património e de valorização dos museus;</p> <p>f) Promover a qualidade de vida e de trabalho dos estudantes, em particular através da ação social e de programas de inserção na vida ativa, as atividades artísticas, culturais e desportivas, bem como as condições para o livre exercício do associativismo estudantil;</p> <p>g) Desenvolver processos de sustentabilidade, de respeito pela diversidade cultural e social e de responsabilidade intergeracional;</p> <p>h) Proporcionar a realização pessoal e profissional dos seus trabalhadores e garantir as melhores condições para a sua formação e qualificação;</p> <p>i) Fomentar a internacionalização e a cooperação cultural, científica e tecnológica, através do estabelecimento de parcerias e da mobilidade dos membros da sua comunidade académica;</p> <p>j) Apoiar científica e tecnicamente a execução de políticas de cooperação no âmbito da investigação científica tropical;</p> <p>k) Patrocinar a ligação dos antigos alunos da Universidade de Lisboa e da Universidade Técnica de Lisboa à sua nova alma <i>mater</i>, bem como a participação de outras personalidades e entidades no desenvolvimento estratégico da Universidade;</p> <p>l) Aprofundar a relação com a cidade, contribuindo para enriquecer a sua vida cultural, artística, científica e social e para projetar o nome de Lisboa no mundo.</p>
	Definição dos valores no <i>website</i>	<p>Liberdade intelectual e respeito pela ética</p> <p>Inovação e desenvolvimento da sociedade</p> <p>Participação democrática</p> <p>Responsabilidade Social e ambiental</p>
	Definição da Visão no <i>website</i>	<p>A ULisboa pretende promover a sua coesão e espírito identitário, atrair os melhores estudantes, promover a interação da ULisboa com o tecido produtivo e os poderes públicos, promover o rejuvenescimento, a qualificação e a mobilidade dos Recursos Humanos, reforçar a capacidade de intervenção e influência da ULisboa em espaços internacionais estratégicos, assegurar a consolidação de um Sistema de Gestão da Qualidade, criar oferta cultural para a Universidade e para a Cidade de Lisboa, promover a responsabilidade social e as atividades de desporto, saúde e bem-estar na ULisboa bem como melhorar as infraestruturas ao dispor da comunidade académica.</p>
UMinho	Missão e Objetivos (artigo 2.º dos Estatutos)	<p>1 - A Universidade tem como missão gerar, difundir e aplicar conhecimento, assente na liberdade de pensamento e na pluralidade dos exercícios críticos, promovendo a educação superior e contribuindo para a construção de um modelo de sociedade baseado em princípios humanistas, que tenha o saber, a criatividade e a inovação como fatores de crescimento, desenvolvimento sustentável, bem-estar e solidariedade.</p> <p>2 - O cumprimento da missão referida no número anterior é realizado num quadro de referência internacional, com base na centralidade da investigação e da sua estreita articulação com o ensino, mediante a prossecução dos seguintes objetivos:</p> <p>a) A formação humana ao mais alto nível, nas suas dimensões ética, cultural, científica, artística, técnica e profissional, através de uma oferta educativa diversificada, da criação de um ambiente educativo adequado, da valorização da atividade dos seus docentes, investigadores e pessoal não docente e não investigador, e da educação pessoal, social, intelectual e profissional dos seus estudantes,</p>

		<p>contribuindo para a formação ao longo da vida e para o exercício de uma cidadania ativa e responsável;</p> <p>b) A realização de investigação, a divulgação dos seus resultados, a participação em instituições científicas e a promoção de eventos científicos, estimulando a busca permanente da excelência, a criatividade como fonte de propostas e soluções inovadoras e diferenciadoras, bem como a procura de respostas aos grandes desafios da sociedade;</p> <p>c) A transferência, o intercâmbio, a proteção e a valorização dos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos, através do desenvolvimento de soluções aplicacionais, da prestação de serviços à comunidade, da realização de ações de formação contínua e do apoio ao desenvolvimento e ao empreendedorismo, numa base de valorização recíproca;</p> <p>d) A promoção de atividades que possibilitem o acesso e a fruição de bens culturais por todas as pessoas e grupos, internos e externos à Universidade;</p> <p>e) O intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições e organismos nacionais e estrangeiros, através da mobilidade de estudantes, docentes, investigadores e pessoal não docente e não investigador, do desenvolvimento de programas educacionais e da investigação com base em parcerias, da contribuição para a cooperação internacional, com especial destaque para os países europeus e de língua oficial portuguesa, e da construção de um ambiente multilinguístico na Universidade;</p> <p>f) A interação com a sociedade, através de contribuições para a compreensão pública da cultura, da análise e da apresentação de soluções para os principais problemas do quotidiano, e de parcerias para o desenvolvimento social e económico, nos contextos regional, nacional ou internacional;</p> <p>g) A contribuição para o desenvolvimento social e económico do país e da região em que se insere e para o conhecimento, defesa e divulgação do seu património natural e cultural;</p> <p>h) A promoção da sua sustentabilidade institucional e da sua competitividade no espaço global.</p>
	Princípios orientadores (artigo 3.º dos Estatutos)	<p>1 - A Universidade cumpre a sua missão e prossegue os seus objetivos baseada no respeito pela dignidade da pessoa humana e na sua promoção, interditando qualquer espécie de tratamento desumano.</p> <p>2 - A Universidade respeita os princípios da igualdade, da participação democrática, do pluralismo de opiniões e de orientações, garantindo as liberdades de aprender, ensinar e investigar.</p> <p>3 - A Universidade desenvolve o seu labor impregnada por uma cultura de qualidade e de procura da excelência fundada na responsabilidade, na pública prestação de contas, na eficácia da sua ação e na prevalência do interesse geral.</p>
	Visão (<i>Plano Estratégico UMinho 2020: Crescimento Sustentado para Cumprir o Futuro</i> , 2013)	Em 2020 a Universidade do Minho será um centro de educação, de criação e de valorização do conhecimento com grande atratividade internacional, com base no desempenho dos seus centros de investigação e na qualidade e diferenciação do seu projeto educativo, tendo como marcas identitárias dos seus estudantes o saber, a criatividade e a ética, constituindo-se como agente promotor do desenvolvimento económico, social e cultural.

U.Porto	Apresentação da Missão no <i>website</i>	A U.Porto tem por missão a criação de conhecimento científico, cultural e artístico, a formação de nível superior fortemente ancorada na investigação, a valorização social e económica do conhecimento e a participação ativa no progresso das comunidades em que se insere.
	Atribuições (artigo 1.º dos Estatutos)	<p>1 - A Universidade do Porto prossegue, entre outros fins, os seguintes:</p> <p>a) A formação no sentido global — cultural, científica, técnica, artística, cívica e ética — no quadro de processos diversificados de ensino e aprendizagem, visando o desenvolvimento de capacidades e competências específicas e transferíveis e a difusão do conhecimento;</p> <p>b) A realização de investigação científica e a criação cultural e artística, envolvendo a descoberta, aquisição e desenvolvimento de saberes e práticas, de nível avançado;</p> <p>c) A valorização social do conhecimento e a sua transferência para os agentes económicos e sociais, como motor de inovação e mudança;</p> <p>d) O incentivo ao espírito observador, à análise objetiva, ao juízo crítico e a uma atitude de problematização e avaliação da atividade científica, cultural, artística e social;</p> <p>e) A conservação e divulgação do património científico, cultural e artístico para utilização criativa dos especialistas e do público;</p> <p>f) A cooperação com as diversas instituições, grupos e outros agentes numa perspetiva de valorização recíproca, nomeadamente através da investigação aplicada e da prestação de serviços à comunidade;</p> <p>g) O intercâmbio cultural, científico, artístico e técnico com instituições nacionais e estrangeiras;</p> <p>h) A contribuição, no seu âmbito de atividade, para a cooperação internacional e para a aproximação entre os povos.</p> <p>2 - A Universidade do Porto concede graus de licenciado, mestre e doutor e o título de agregado, bem como outros certificados e diplomas no âmbito de atuação das suas escolas, concedendo ainda equivalência e reconhecimento de graus e habilitações académicas, nos termos da lei.</p> <p>3 - A Universidade do Porto concede o título honorífico de doutor «honoris causa», nos termos definidos na lei e nos presentes estatutos.</p>
	Valores (artigo 2.º dos Estatutos)	<p>1 - A Universidade do Porto proporciona condições para o exercício da liberdade de criação científica, cultural, artística e tecnológica, assegura a pluralidade e livre expressão de orientações e opiniões e promove a participação de todos os corpos universitários na vida académica comum.</p> <p>2 - A Universidade do Porto pauta a sua atuação por elevados padrões éticos.</p> <p>3 - A Universidade do Porto cultiva o rigor, a transparência e a qualidade, preocupando-se de modo particular com o reconhecimento do mérito.</p> <p>4 - A Universidade do Porto assegura igualdade de acesso e tratamento, independentemente de questões de género e de ordem social, política, étnica ou religiosa.</p> <p>5 - A Universidade do Porto obriga-se, nos termos da lei, a eliminar todos os fatores que constituam desvantagens à vivência, dentro da Universidade, dos cidadãos portadores de deficiências.</p> <p>6 - A Universidade do Porto preocupa-se com a realização pessoal de todos os que a integram.</p>

		<p>7 - A Universidade do Porto promove a inovação, propiciando um ambiente estimulador da criatividade e de uma atitude empreendedora dos seus membros.</p> <p>8 - A Universidade do Porto pugna por um desenvolvimento ambiental, económico e social sustentável.</p>
	<p>Visão (<i>Plano Estratégico U.Porto 2020</i>, p. 5)</p>	<p>Como Visão, a U.Porto será uma universidade de investigação sustentável e transformadora, com influência e reconhecimento crescentes a nível regional, nacional e internacional, capaz de proporcionar aos seus estudantes uma experiência educativa potenciadora das suas capacidades, de promover o desenvolvimento integral de toda a comunidade académica, e de colocar o seu património material e imaterial ao serviço do desenvolvimento científico, cultural e socioeconómico.</p>