

**ASSOCIAÇÃO DE POLITÉCNICOS DO NORTE (APNOR)
INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA**

**RESPONSABILIDADE SOCIAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE UMA INSTITUIÇÃO
PORTUGUESA E UMA BRASILEIRA**

Jéssica Cristina Aquino Silva

Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Bragança para obtenção do
Grau de Mestre em Gestão das Organizações, Ramo de Gestão de Empresas

Orientada por

Prof^a Doutora Ana Paula Carvalho Monte

Prof. Doutor José Mancinelli Lêdo do Nascimento

**ASSOCIAÇÃO DE POLITÉCNICOS DO NORTE (APNOR)
INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA**

**RESPONSABILIDADE SOCIAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE UMA INSTITUIÇÃO
PORTUGUESA E UMA BRASILEIRA**

Jéssica Cristina Aquino Silva

Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Bragança para obtenção do
Grau de Mestre em Gestão das Organizações, Ramo de Gestão de Empresas

Orientada por

Prof.^a Doutora Ana Paula Carvalho Monte

Prof. Doutor José Mancinelli Lêdo do Nascimento

Resumo

Este trabalho tem como principal objetivo conhecer a percepção dos colaboradores do Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias - CCHSA/UFPB e do Instituto Politécnico de Bragança - IPB sobre a temática Responsabilidade Social em Instituições de Ensino Superior – RSIES. O estudo foi direcionado aos colaboradores das IES, em que se obteve um total de 124 questionários respondidos (54 do CCHSA/UFPB e 70 do IPB). Foram elaboradas questões de investigação para dar resposta ao objetivo geral, com os resultados obtidos através do cálculo da média. Para a realização do estudo comparativo, foram elaboradas três hipóteses de investigação, que foram submetidas a testes de hipóteses realizados no *Statistic SPSS-IBM* versão 25, considerando as respostas dadas pela escala de *Likert* de 1 a 5. Após conhecer, fez-se uma análise comparativa entre as duas instituições em que foi possível verificar que os colaboradores do CCHSA/UFPB têm maior percepção sobre RSIES do que os colaboradores do IPB. Também ficou comprovado que os docentes têm maior percepção do que os não docentes. Por fim, constatou-se que o género dos colaboradores do IPB não influencia na percepção sobre o assunto. Com a análise fatorial, verificou-se qual fator tem mais influência sobre a percepção dos colaboradores e o resultado foi de que o fator que mais contribui é o voltado para o incentivo e apoio à investigação.

Palavras-chave: Responsabilidade Social em IES, Percepção, Colaboradores, CCHSA/UFPB, IPB.

Abstract

This work has as main objective to know the perception of the collaborators of the Center for Social and Agrarian Human Sciences - CCHSA/UFPB and of the Polytechnic Institute of Bragança - IPB on the theme Social Responsibility in Higher Education Institutions - SRHEI. The study was aimed at the employees of the HEIs, in which a total of 124 answered questionnaires were obtained (54 from the CCHSA/UFPB and 70 from the IPB). Research questions were elaborated to answer the general objective, with the results obtained through the calculations of the average. To carry out the comparative study, three research hypotheses were elaborated, which were submitted to hypothesis tests performed in the Statistic SPSS-IBM version 25, considering the answers given by the Likert scale from 1 to 5. After knowing, a comparative analysis between the two institutions in which it was possible to verify that the collaborators of the CCHSA/UFPB have a greater perception of SRHEI than collaborators of the IPB. It was also proven that professors have greater perception than non-professors. Finally, it was found that the gender of IPB employees does not influence the perception of the subject. With the factor analysis, it was verified which factor has the most influence on the employees' perception and the result was that the factor that contributes the most is the one aimed at encouraging and supporting the investigation.

Keywords: Social Responsibility in HEI, Perception, Collaborators, CCHSA/UFPB, IPB.

Dedico este trabalho aos meus avós, que tanto me fazem falta ...

Aqui, não posso agradecer somente aqueles que estão presentes em minha vida hoje, mas também aos que estiveram comigo em muitos momentos e que deixaram reflexos na pessoa que me tornei.

Meu principal agradecimento é para os meus avós: Mãezinha e vovô Chico (*in memoriam*) e vovó Ceci e vovô Bêbé, foram eles que me ensinaram o que é amor, respeito, caráter, disciplina, solidariedade. É para eles que dou o meu mais sincero obrigado!

Agradeço minha família (não vou citá-los, são muitos, risos) que me apoiaram em muitas das minhas investidas, até mesmo quando eu não acreditei. Para aqueles que duvidaram do meu potencial, eu também vos agradeço, porque foi esta dúvida que me deu forças para vencer. Agradeço também à minha nova família: Dona Jacinta, Dona Valda e Jéssica que me acolheram tão bem, que sinto que já os conhecia a bastante tempo.

Aos meus amigos, aqueles que trouxe comigo para Portugal e aqueles que conquistei aqui, obrigada por estarem sempre ao meu lado, de muitas formas. Vocês não sabem como me fazem bem.

Aos meus queridos orientadores, Prof. Mancinelli, como é carinhosamente chamado por todos, que conheci durante minha passagem pela UFPB, que não pensou duas vezes em aceitar meu convite para ser orientador deste trabalho. Um professor amigo, que sempre buscou o melhor para seus alunos. À Prof. Dra. Ana Paula, uma pessoa humana, compreensiva e dedicada ao trabalho, que mesmo com todas as dificuldades continuou com minha orientação e me incentivando a continuar a caminhada.

Por fim, agradeço ao universo, a tudo que ele me proporciona, aos caminhos e oportunidades que me são sugeridas, às escolhas fáceis e as difíceis, mas que ao final, todas elas me fazem crescer e seguir para os meus objetivos.

Índice Geral

Índice de Tabelas.....	vii
Introdução.....	1
1. Revisão de Literatura	3
1.1 Aspectos Históricos da Responsabilidade Social	3
1.1.1 Responsabilidade social corporativa	7
1.1.1.1 Responsabilidade social corporativa na perspectiva interna	7
1.1.1.2 Responsabilidade social corporativa na perspectiva externa	8
1.2 A responsabilidade Social em Instituições de Ensino Superior	9
1.2.1 Concepção da RSIES no Brasil	13
1.2.2 Concepção da RSIES em Portugal	15
1.2.3 Dimensões da responsabilidade social nas instituições de ensino superior	17
1.2.3.1 Campus socialmente responsável	17
1.2.3.2 Formação pessoal e profissional dos estudantes e relação com alumni.....	19
1.2.3.3 Gestão socialmente responsável da produção e difusão do conhecimento	22
1.2.3.4 Participação social na comunidade	23
2. Metodologia	24
2.1 Objetivos e Hipóteses de Investigação	25
2.2 Estratégia de Coleta e Tratamento de Dados.....	25
2.3 Ambiente e Sujeitos da Pesquisa	28
2.3.1 Instituto Politécnico de Bragança – IPB.....	28
2.3.2 Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias – CCHSA/UFPB	29
3. Apresentação e Análise dos Resultados.....	32
3.1 Caracterização da Amostra	33
3.1.1 CCHSA/UFPB	33
3.1.2 IPB	34
3.2 Análise dos Resultados	35
3.2.1 Análise descritiva.....	35
3.2.1.1 CCHSA/UFPB	35
3.2.1.2 IPB.....	38

3.2.2 Respostas às questões formuladas e validação das hipóteses de investigação.....	40
3.2.2.1 Respostas às questões formuladas.....	40
3.2.2.2 Validação das hipóteses	41
3.2.3 Análise fatorial	44
3.2.4 Apresentação dos resultados.....	47
Considerações Finais, Limitações e Sugestões para Investigações Futuras	50
Referências Bibliográficas	52
Apêndices.....	57
Apêndice A Resultados complementares	57
Apêndice B Questionário.....	58

Índice de Tabelas

Tabela 1: Dimensões teóricas e questões investigativas.	27
Tabela 1: Dimensões teóricas e questões investigativas (continuação)	28
Tabela 2: Universo e amostra.....	30
Tabela 3: Colaboradores.	31
Tabela 4: Fiabilidade do questionário.	33
Tabela 5: Caracterização da amostra - CCHSA/UFPB.	33
Tabela 5: Caracterização da amostra - CCHSA/UFPB (continuação).....	34
Tabela 6: Caracterização da amostra – IPB.....	35
Tabela 7: Frequências da percepção de RSIES pelos colaboradores do CCHSA/UFPB.....	37
Tabela 8: Frequências da Percepção de RSIES pelos colaboradores do IPB.	39
Tabela 9: Respostas às questões.....	40
Tabela 10: Estatística de grupo.	42
Tabela 11: Teste-T para amostras independentes - H_1	42
Tabela 12: Estatística de grupo.	42
Tabela 13: Resultados - H_2	43
Tabela 14: Estatística de grupo.	43
Tabela 15: Resultados - H_3	43
Tabela 16: Teste KMO e de Bartlett.	44
Tabela 17: Variância Total Explicada.....	45
Tabela 18: Matriz de Componente Rodada.	46

Introdução

Quando se fala em Responsabilidade Social (RS), logo se pensa na ajuda social que uma empresa oferece às pessoas carentes, ou ações para beneficiar o meio ambiente (Martins, 2018). Essa visão muito restrita acontece em função do histórico e da evolução, pela qual passou e, na maioria das vezes, as empresas se limitam a transmitir essa mensagem de assistencialismo e ou sustentabilidade (Ashley, 2005).

O caminho para a chamada Responsabilidade Social (RS) inicia-se com o delineamento estratégico das organizações com base no estudo da missão da organização e dos aspectos inerentes dos seus atores sociais – *stakeholders*. A Responsabilidade Social (RS) é uma forma de conduzir os negócios das organizações de tal maneira que a torna parceira e corresponsável pelo desenvolvimento social (Lohn, 2011).

Uma das vertentes da RS, além da praticada nas organizações, é a Responsabilidade da Social das Instituições de Ensino Superior (RSIES) e sua amplitude deve ser compreendida e vivenciada por todos. Nesse sentido, a sua institucionalização garante a relevância e qualidade na missão institucional do atendimento as demandas do mercado, fornecendo-o profissionais preparados e

preocupados com problemas sociais. Esse foco pode ser compreendido com base na teoria constante no Livro Verde sobre Responsabilidade Social (2018) do Observatório da Responsabilidade Social e Instituição de Ensino Superior (ORSIES), que busca explicar a estrutura, formas e cultura, as práticas e os padrões de RS que se tornam valores e como são legitimados por todos nas instituições.

Nessa direção, a Responsabilidade Social nas Instituições de Ensino Superior (RSIES) foi o caminho utilizado na pesquisa, cujo objetivo geral é verificar a percepção dos colaboradores do Instituto Politécnico de Bragança (IPB) e do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias – UFPB/Brasil, sobre a prática de Responsabilidade Social nas Instituições de Ensino Superior em quatro vertentes:

- Instituição como todo;
- Gestão;
- Recursos humanos (formação);
- Investigação.

Para atender ao objetivo, a investigação procura dar resposta as seguintes questões:

Q₁: Qual a percepção geral dos colaboradores sobre a responsabilidade social em IES?

Q₂: Qual a percepção dos colaboradores sobre a gestão responsável da IES?

Q₃: Qual a percepção dos colaboradores sobre a qualidade nas formações oferecidos pela IES?

Q₄: Qual a percepção dos colaboradores sobre a investigação responsável realizada pela IES?

Será possível estabelecer a investigação da avaliação da percepção dos colaboradores do Instituto Politécnico de Bragança (IPB) e do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias – UFPB/Brasil sobre a temática RSIES que é de fundamental importância, principalmente para o estabelecimento de criar, manter e melhorar a estratégia das práticas de RS.

A seguir, apresenta-se o trabalho estruturado em três partes. A primeira contém a revisão de literatura que abrange os aspectos históricos da RS desde a Responsabilidade Social Corporativa, até chegar à Responsabilidade Social das IES. Na segunda parte, apresenta-se a metodologia utilizada na pesquisa, bem como o caminho utilizado para atingir o objetivo geral. Na terceira parte, apresenta-se os dados e se faz a discussão dos resultados.

1. Revisão de Literatura

Neste capítulo apresenta-se a revisão de literatura, sobre o tema Responsabilidade Social (RS) bem como os conceitos inerentes a esta temática. O objetivo principal é dar a conhecer o que já está dito e estudado acerca da RS, considerando que não é um tema novo, apesar do recente destaque dado.

1.1 Aspectos Históricos da Responsabilidade Social

Desde o início da atividade mercantil até aos dias atuais, as empresas têm sido confrontadas com fatores externos que influenciam seu ambiente interno e que resultam de transformações da sociedade ao nível económico, religioso, político, jurídico e cultural, de maneira a não ser esquecido as influências na empresa como realidade integrante da sociedade nos seus contextos internos e externos (Catraio, 2012). A RS não é um fenómeno específico do campo da educação, é na verdade um conceito que tem se desenvolvido nos campos das ciências políticas, da economia, da administração e da gestão (Ribeiro, 2020).

Partindo da definição de Responsabilidade Social Corporativa (RSC) ou empresarial (RSE), a qual pode ser descrita como um campo de gestão que leva em consideração questões éticas em todos

os aspetos do negócio (Sorokina, 2019), a RS será o compromisso que uma organização deve ter com a sociedade, através de atitudes positivas (Ashley, 2004). De acordo com o Livro Verde da Comissão das Comunidades Europeias (COM, 2001), a RSC é a integração voluntária de preocupações sociais e ambientais nas suas operações e na sua interação com os *stakeholders*. Complementa, afirmando que a RSC é um conceito segundo o qual as empresas decidem contribuir para uma sociedade mais justa e para um ambiente mais limpo.

O *World Business Council for Sustainable Development* (WBCSD), define a Responsabilidade Social Corporativa (RSC) como “o compromisso adotado pelas empresas em contribuírem para o desenvolvimento económico sustentável, enquanto promovem a qualidade de vida dos trabalhadores e das suas famílias, das comunidades locais e da sociedade em geral” (WBCSD, 2001, p.3), sendo considerado como o compromisso das empresas na promoção do bem-estar das sociedades nas quais atuam diretamente (WBCSD, 2001).

Entretanto, Friedman (1985, citado por Gomes & Brito, 2013) afirma que há somente uma RS do capital – usar seus recursos e dedicar-se a atividades destinadas a aumentar seus lucros até onde permaneça dentro das regras do jogo. Indo ao encontro de Friedman, Vallaey, (2008) diz que uma empresa pode ter colaboradores insatisfeitos com as condições de trabalho, não observar a destinação final de resíduos decorrentes de sua produção, pode até ter fins ilícitos e ainda assim ter um projeto assistencialista para a sociedade.

O despertar da RS das empresas não tem um histórico cronologicamente definido. Há na verdade, uma evolução da postura das organizações em face da questão social, provocada por uma série de acontecimentos sociopolíticos determinantes e, também, por aqueles que foram consequência da inovação tecnológica (Baptista, 2015).

Na década de 1960, o conceito da RS tenta se formalizar (Baptista, 2015). McGuire (1963, citado por Carroll, 1999) defendeu a ideia que a RS supõe que a empresa não tem apenas obrigações legais e económicas, mas também algumas responsabilidades para com a sociedade. Mesmo com a corrente conservadora da década de 1960, na França, Estados Unidos e Inglaterra, neste período, as pessoas se uniram exigindo atitudes responsáveis das empresas no que tange a questões sociais e ambientais (Ashley & Queiroz, 2013).

Na década 1970, surgem muitas definições e abordagens da Responsabilidade Social Corporativa (RSC). Foi nesta década que trabalhos e estudos começaram a ser feitos sobre o “desempenho social das empresas” e que o termo adquiriu maior projeção (Baptista, 2015). Davis (1973, p. 312) definiu RS por “consideração e resposta das empresas a questões que ultrapassam os seus aspetos económicos, técnicos e legais”. Seguidamente, Carroll (1979) propõe as quatro grandes responsabilidades inerentes ao desempenho social da empresa: económicas, legais, éticas e filantrópicas. Nesta década existia um entendimento de que a transparência na gestão financeira trazia retorno considerável e valorizava a empresa. Na Europa, foi instituída a necessidade de divulgar os balanços e relatórios de atividades sociais (Martins, 2018).

A década de 1980, apesar de não trazer novidades no que diz respeito às definições de RS, trouxe desenvolvimento de estudos empíricos. Um dos principais desenvolvimentos deve-se a Drucker (1984) que defendeu a ideia de que a rentabilidade e a responsabilidade são noções complementares, bem como, a ideia de que é desejável para os negócios a “conversão” da filosofia da RS em oportunidades de negócio (Baptista, 2015).

A década de 1990 tem destaque no que tange ao surgimento e crescimento de diversas instituições voltadas para a RSC. Estas instituições utilizam da persuasão às empresas para serem socialmente responsáveis (Baptista, 2015). Foi nesta década que a RS se tornou parte das preocupações das empresas com o pacto global realizado no fórum económico de Davos, em 1999 (Martins, 2018). O pacto objetivava fazer com que a comunidade empresarial internacional utilizasse os valores fundamentais aceites mundialmente nas áreas de direitos humanos, relações de trabalho, meio ambiente e combate à corrupção (Global, 2013).

No final dessa década o tema ganhou maior visibilidade, quando algumas organizações não-governamentais (ONG) começaram a utilizar mais intensamente o conceito RSE e passaram a incentivar nas empresas, a realização de ações em relação ao meio ambiente, à educação, à saúde e à igualdade de oportunidades principalmente na questão de género e de portadores de deficiência (Baptista, 2015).

Diante da crescente competitividade entre organizações, Gomes & Brito (2013) dizem que se tem observado uma preocupação das organizações e sociedade no que se refere à RS.

O Livro Verde da Comissão das Comunidades Europeias (2001) diz que, ao mesmo tempo em que as empresas obtêm lucros, podem também contribuir para o cumprimento de objetivos sociais e ambientais, mediante a integração da RS como estratégia em todos os setores da organização. No complemento desta afirmação, Melo Neto & Froes (2001) dizem que a RS é uma ação estratégica da empresa que busca retornos, sejam eles económicos, sociais, institucionais e tributários, e deve ser vista como um investimento e não um encargo (COM, 2001).

Arantes, Silva, Tanner & Machado (2004), entendem que RS significa mudança de atitude, por uma perspectiva de gestão empresarial com foco na agregação de valor para todos. Ashley (2005) considera que a RS engloba toda e qualquer ação da empresa que possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade.

Este contexto de ser socialmente responsável implica não somente no cumprimento da lei, mas também um maior investimento em recursos humanos, no ambiente e nas relações com as partes interessadas e comunidades locais e isto pode aumentar a competitividade de uma empresa e seu impacto económico pode ser direto e indireto (COM, 2001).

Ainda de acordo com o Livro Verde da Comissão das Comunidades Europeias (COM, 2001), são diversos os fatores que motivam as empresas a serem socialmente responsáveis. Dentre esses fatores estão a preocupação e expectativas com os cidadãos, consumidores, Estado e investidores por considerar um contexto globalizado e mutável; os critérios sociais que influenciam as decisões individuais ou institucionais; a preocupação face aos danos provocados ao meio ambiente pelas

atividades económicas; e a transparência gerada nas atividades empresariais pelos meios de comunicação social e pelas tecnologias da informação e da comunicação.

As visões antagônicas de RS se firmaram nos extremos, de um lado existe a visão clássica, ou puramente económica, de que a única RS da gestão é de gerar lucro; do outro, se encontra o posicionamento contemporâneo, que defende que a gestão organizacional vai muito além de gerar lucro, incluindo a proteção e a responsabilidade na melhoria do bem-estar da sociedade (Nascimento, Curi, Curi & Souza, 2015).

Segundo Gomes & Brito (2013), a demanda por programas e ações sociais cresce diariamente, devido ao aumento dos problemas sociais, bem como as novas exigências impostas pelo mercado às organizações, que são induzidas a desenvolver ações sociais. A RS é um quesito importante a ser observado pelas organizações, principalmente quando relacionado ao público interno e considera-se que a RS das empresas tem grandes implicações para todos os agentes económicos e sociais (COM, 2001).

Carroll (1991) traz um modelo com abordagens da RS, formado por responsabilidades económicas, sociais, éticas e filantrópicas (Martins, 2018), apresentado na Figura 1: Pirâmide das dimensões da Responsabilidade Social.

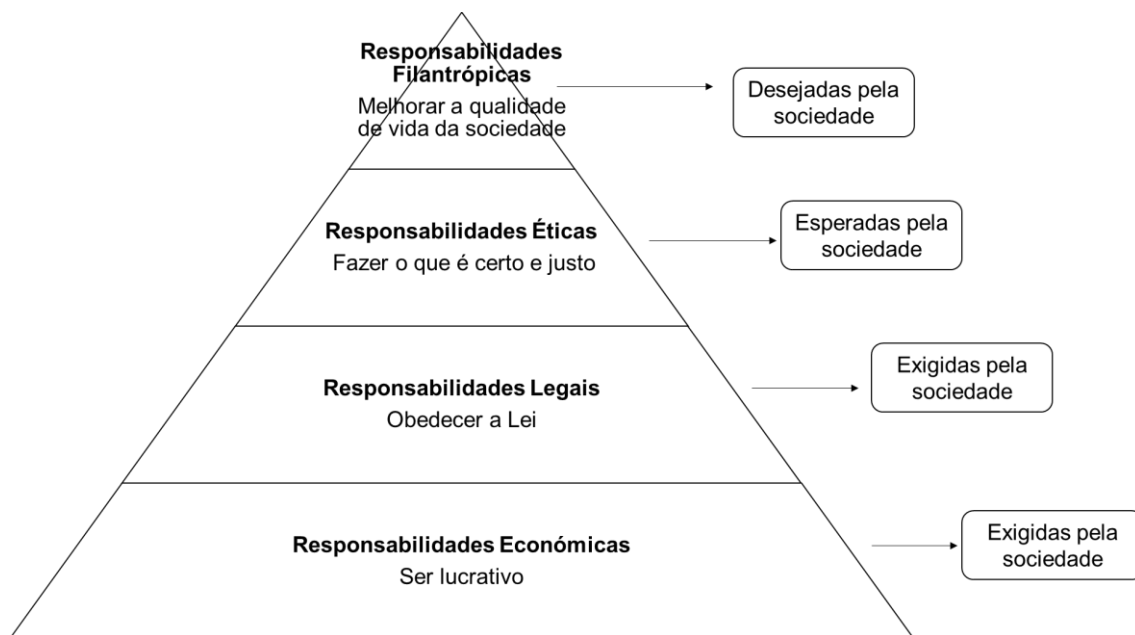


Figura 1: Pirâmide das dimensões da Responsabilidade Social.
Fonte: Baseado em Carroll (1991).

Como se pode observar na Figura 1, a pirâmide tem em sua base a responsabilidade económica que, segundo Catraio (2012), significa produzir bens e serviços que a sociedade necessita, a um preço que possa garantir a sustentabilidade da empresa, de forma a cumprir com suas obrigações com os investidores e maximizar o lucro para os acionistas. Martins (2018) complementa com a

afirmação de que a empresa deve-se manter competitiva no mercado e manter elevado nível de desempenho operacional, sendo a mais lucrativa possível.

A responsabilidade legal está relacionada com o comportamento adequado da empresa, ou seja, espera-se que a empresa cumpra com as exigências legais impostas pelo Estado. A observância da lei não é negociável, o setor de produção e a administração da empresa devem cumprir as determinações legais, sejam federais, estaduais ou locais (Martins, 2018).

No que respeita à responsabilidade ética, Catraio (2012) fala em comportamentos ou atividades que a sociedade espera das empresas, mas que não estejam justificados por lei e sim pela capacidade da empresa em fazer o que é correto. A RS, nesse caso, é potencialmente maior que a obrigação moral atribuída pelo ordenamento jurídico do Estado às Instituições (Nascimento et al, 2015). O princípio ético significa que os líderes das empresas devem agir com integridade, justiça e imparcialidade, além de respeitar os direitos individuais (Catraio, 2012). A responsabilidade ética imprime o dever de retidão e justiça. São esperadas decisões que considerem os princípios e valores estabelecidos na sociedade, bem como os impactos gerados a mesma na tomada de decisão (Golli, Micheletti & Yahiaoui, 2010).

No topo da pirâmide sugerida por Carrol (1991) está a responsabilidade filantrópica. Esta, por sua vez, é totalmente voluntária e desejada pela sociedade, tendo como principal objetivo fazer uma contribuição social não imposta pela economia, pela lei ou pela ética (Catraio, 2012), pois inclui fazer doações e contribuições financeiras, que não oferecem retornos para a empresa e que também não são esperados. Espera-se que as organizações e seus colaboradores desenvolvam trabalhos voluntários, incentivem a arte, tenham projetos que melhorem a qualidade de vida das pessoas e ajudem as instituições de ensino, tanto pública quanto privada, a disseminarem conhecimentos (Martins, 2018).

1.1.1 Responsabilidade social corporativa

A Responsabilidade Social Corporativa (RSC) surge como uma ferramenta ao serviço das empresas para darem a sua contribuição naquilo que deve ser uma relação de equilíbrio entre crescimento económico e desenvolvimento sustentado (Baptista, 2015).

Segundo Melo Neto & Froes (2001), para se implementar a RSC, a organização deverá passar por dois estágios: interno e externo. O primeiro estágio, corresponde à gestão da RS no ambiente interno da organização, que aborda as questões que tratam de relações com os funcionários e seus dependentes. Quanto ao segundo estágio, a gestão de RS está relacionada com a comunidade onde a empresa se encontra inserida (Lohn, 2011; Baptista, 2015).

1.1.1.1 Responsabilidade social corporativa na perspectiva interna

Quando se fala na perspectiva interna da RSC, quatro aspectos merecem destaque. São eles: gestão dos recursos humanos; saúde e segurança no trabalho; adaptação à mudança; e gestão do impacto ambiental e dos recursos naturais.

De acordo com o Livro Verde da Comissão das Comunidades Europeias (COM, 2001), um dos maiores desafios colocados às empresas, está em atrair trabalhadores qualificados para os postos de trabalho. Gomes e Brito (2013) trazem uma discussão sobre a gestão de recursos humanos no contexto da RSC em que afirmam que as práticas de recursos humanos têm sido implementadas nas organizações para desenvolver suas estratégias e atividades que estão ligadas ao comportamento do colaborador, a fim de potencializar seu *know-how*. Com isso, a responsabilidade social corporativa se torna um veículo propulsor de condições favoráveis ao ambiente organizacional, gerando aumento da produtividade, motivação, sentimentos de autoestima e orgulho entre os colaboradores (Gomes & Brito, 2013).

Outra dimensão interna que merece destaque, é a saúde e segurança no trabalho. Segundo a COM (2001), a saúde e segurança no trabalho começou a ser seguida através de medidas legislativas. Porém, com a evolução dos mercados, deixou de ser meramente uma preocupação legal e passou a ser uma exigência dos mercados. As organizações têm utilizado a saúde e segurança no trabalho como critérios para a aquisição de produtos e serviços de outras empresas e como elemento de *marketing* para a sua promoção (COM, 2001). Além disso, a exigência por adquirir produtos de organizações que se preocupam com a saúde dos seus colaboradores não é somente de empresa para empresa, mas também do cliente final, que está cada vez mais exigente e preocupado com a sociedade.

No que tange a adaptação às mudanças, reestruturar uma empresa de forma socialmente responsável significa considerar e equilibrar os interesses e direitos dos *stakeholders* que são afetados pelas mudanças e decisões (COM, 2001; Baptista, 2015). Sabe-se que o processo de mudança não é simples e fácil, porém pode ser pior quando não se considera os *stakeholders*. Estes podem resistir e prejudicar o desempenho da organização, por isso, devem ser ouvidos e compreendidos, a fim de ambas as partes chegarem ao acordo benéficos para todos.

Por fim, e não menos importante, temos a gestão do impacto ambiental e dos recursos naturais. Segundo a Comissão das Comunidades Europeias (COM, 2001), determinadas empresas concluíram que uma exploração menos intensiva dos recursos naturais, tende a provocar um aumento dos lucros e uma competitividade reforçada. Com esse tipo de atitude, ganha a empresa e o ambiente.

1.1.1.2 Responsabilidade social corporativa na perspectiva externa

Assim como na perspectiva interna, a perspectiva externa da RSC tem seus aspectos importantes, pois a responsabilidade social de uma organização vai além do que está dentro das paredes, ultrapassa e atinge a comunidade local. Por considerar um mundo globalizado, as organizações devem pensar na dimensão externa não somente na localização geográfica que está inserida, mas em todos os territórios que seu produto alcança. A dimensão externa é constituída por quatro grupos: comunidades locais; parceiros comerciais, fornecedores e consumidores; direitos humanos; e preocupações ambientais globais (COM, 2001).

Sobre a importância das empresas para as comunidades locais, considera-se o contributo do fomento ao emprego, remunerações, benefícios e impostos. Essa sinergia deve acontecer porque as empresas também dependem da comunidade que a cerca, seja no recrutamento de seus colaboradores, seja na conquista de clientes que podem estar inseridos nesta comunidade, ou seja, pela imagem competitiva forte que a empresa conquista com atitudes positivas (COM, 2001; Baptista, 2015).

Os parceiros comerciais, fornecedores e consumidores podem e devem ser considerados nas estratégias empresariais. É de suma importância que estes tenham um relacionamento estreito com a empresa, pois os parceiros comerciais podem contribuir na redução dos custos operacionais (COM, 2001) da empresa e ainda aumentar a qualidade do produto ofertado. Com a construção de relacionamentos fortes e duradouros, ao longo do tempo, a empresa pode reduzir o tempo gasto na procura de fornecedores, corre menos riscos na escolha da matéria prima ou produto, pois já conhece e confia na procedência. Além disso, a empresa constrói poder de barganha com os fornecedores.

Ainda sobre a perspectiva externa, os direitos humanos são uma questão muito complexa que coloca dilemas políticos, jurídicos e morais (COM, 2001), que colocam as empresas em situações de dúvidas entre as suas responsabilidades e as do governo. Cabe aos blocos económicos e Estados garantir o respeito das normas trabalhistas, ambientais e dos direitos humanos. Vale destacar que, segundo o Livro Verde da Comissão das Comunidades Europeias (COM, 2001), uma das maiores lutas pelos direitos humanos, centra-se na luta contra a corrupção, considerando este impasse como um grande obstáculo que deve ser ultrapassado. Com isso, nos acordos estabelecidos entre os parceiros, blocos económicos e estados, devem incluir cláusulas que mencionem a corrupção.

As empresas têm recebido imensa pressão de ONG e associações de consumidores para adotarem códigos de conduta que integrem as condições de trabalho, os direitos humanos e questões ambientais, que sejam destinados aos seus parceiros, sejam eles subcontratantes ou fornecedores (Baptista, 2015). Assim, as empresas realizam este “sacrifício” para que possa melhorar a imagem corporativa e evitar reações negativas, ou os chamados cancelamentos, por parte dos consumidores finais.

1.2 A responsabilidade Social em Instituições de Ensino Superior

Antes de começar a discussão sobre o tema, vale ressaltar que os estudos sobre a responsabilidade social universitária (RSU) e responsabilidade social em instituições de ensino superior (RSIES) ainda são incipientes. Na literatura, ainda não se faz a divisão dos dois conceitos, por este motivo, iremos abordar as duas nomenclaturas, considerando que se irá estudar duas instituições, uma delas universidade e a outra um instituto politécnico.

Muito embora as questões relacionadas com a RS tenham surgido primeiramente no seio das empresas, hoje em dia, estendeu-se também às instituições de ensino, especialmente às do superior (Nunes & Vazquez, 2016). Esta expansão trouxe consigo, mudanças sociais. Mudanças

que foram intensificadas pela globalização, expansão do ensino superior e desenvolvimento tecnológicos (Gorender, 1997; Nunes, Pereira & Pinho, 2017) e que exigem das Instituições de Ensino Superior (IES) novas atitudes.

A educação superior tem dado ampla prova de sua viabilidade e habilidade para introduzir mudanças e progressos na sociedade, mas ainda para atender às necessidades sociais e promover a solidariedade e a igualdade, deve exercer o rigor da sua RS no promover, gerar e difundir conhecimentos, principalmente na parte que tange sua atividade à comunidade (Lohn, 2011), segue a visão de que o papel da universidade é atender as demandas advindas do mercado, treinando e capacitando pessoas para tal (Martins, 2018).

A Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o século XXI, afirma que a educação deve reforçar o serviço para a sociedade, em especial, as suas atividades devem eliminar a pobreza, a intolerância, a violência e o analfabetismo, a fome, a degradação ambiental e a doença, utilizando enfoques transdisciplinares e interdisciplinares na análise dos temas e problemas (Werthein & Cunha, 2000). A IES não deve buscar apenas a excelência acadêmica ou apenas o empenho em contribuir para com a sociedade, mas deve seguir buscando um equilíbrio entre os dois lados. Precisa ter um compromisso com a melhoria da condição de vida e interação com o meio ambiente (Volpi, 1996). A integração entre a IES e a comunidade proporciona meios para que as pessoas exerçam cidadania, fazendo com as IES se tornem socialmente responsáveis e cidadãos (Oliveira, 2004).

A temática RS começou a ser discutida dentro das IES em 1953, nos Estados Unidos, a partir da divulgação do livro *Social Responsibilities of the Businessman*, escrito por Howard Bowen, onde destacou o impacto das operações das empresas na sociedade e enfatizou que os empresários e acionistas deveriam primar por ações que privilegiassem os valores e objetivos da sociedade (Martins, 2018).

Em 1962, a cidade de Montevideú deu lugar ao XXV Congresso Mundial da *Pax Romana*. Composto por intelectuais e acadêmicos católicos que atuavam no ambiente universitário que afirmavam a RS como dever que a universidade tem para com os estudantes, os grupos sociais, o Estado e a Igreja (Calderon, 2005; Nascimento, 2014). Para o Congresso, o secretário de Estado do Vaticano, Cicognani (1962) estabeleceu a visão clássica da RSU, fundamentadas nas missões das universidades no que se refere à formação, a pesquisa e difusão da verdade (Nascimento, 2014). Além disso, Cicognani (1962) demonstra a preocupação com o acesso ao ensino superior, mencionando a necessidade de uma universidade aberta a todos e não somente aos mais abastados.

Em 2001, no Chile, nasce o Projeto *Universidad Construye País*, com o propósito de expandir o conceito e a prática de RS no sistema universitário chileno (Nascimento, 2014). Esta iniciativa foi impulsionada pela *Corporación PARTICIPA* e *Fundación Avina* junto com 13 universidades chilenas de diversas regiões do país. Inspirados em valores humanistas de diversas fontes, as autoridades envolvidas neste projeto, acadêmicos e estudantes, tem buscado um caminho compartilhado para elaborar uma proposta de promoção da RSU. O caso das universidades chilenas, pode ser

considerado referência para outras universidades espalhadas pelo mundo, pois conseguiram elaborar um conjunto de indicadores sobre práticas de RSU que se relaciona a comunidade universitária e seu entorno, o país e a sociedade global.

Uma reforma universitária, na perspectiva da RS, baseada em uma reflexão sobre o significado social da produção do conhecimento e da formação profissional de líderes da sociedade, foi a proposta feita por Vallaeys (2006). No reforço ao pensamento de Vallaeys (2006), está La Jara (2006) que traz a abordagem dos indicadores como medidas de supervisionar a universidade e expandir sua responsabilidade (Nascimento, 2014). Vallaeys (2006) coloca quatro linhas de de ação institucional: gestão interna, docência, pesquisa e projeção social. Em resumo, a gestão interna da universidade deve estabelecer diretrizes para transformar a universidade em exemplo de democracia, equidade e transparência. Na docência, deve-se “adotar mecanismos para que o estudante aprenda fazendo coisas socialmente úteis através do uso das metodologias de multi e interdisciplinaridade que favoreçam a aprendizagem baseada em projetos de cunho social” (Nascimento, 2014, p. 64). Quanto à pesquisa, é dito que deve ser promovida para fins de desenvolvimento do país e que todos os departamentos da universidade devam adotar problemáticas comuns para o estudo. A projeção social diz respeito ao reflexo das pesquisas e dos docentes, no sentido de fazer chegar as informações, como recurso didáticos, às universidades.

Em 2007, no México, surge um estudo liderado por Gonzáles, Márques, Moreno & Méndez (2007) que consiste em fornecer elementos que justifiquem a importância de desenvolver e usar um Índice de RSU, como indicador para medir a capacidade de uma IES em cumprir sua missão e articular de forma dinâmica e inovadora nos processos que leve ao alcance da sua visão. Este índice envolve quatro categorias de análises: Pertinência Social; Extensão Universitária; Difusão da Cultura; e Vinculação. O estudo foi aplicado em cinco universidades públicas mexicanas.

Em 2010, foi lançada pela Organização Internacional para Normalização, a norma ISO 26000 como sendo mais um modelo para gestão da RSIES. O objetivo da ISO 26000 é fornecer orientações sobre os princípios da RS e assuntos pertinentes à temática (Nascimento, 2014).

Segundo Vallaeys, De la Cruz & Sasia (2009), as IES começam a formular ferramentas de gestão que pretendem servir de modelo e paradigma para qualquer universidade. Os autores fazem um apanhado do que tem sido feito a nível mundial dentro desse contexto, onde citam os exemplos: a STARS na União Europeia, LIFE no Reino Unido, AISHE na Holanda, PLAN VERT em França, *Memorias de Sostenibilidad y Responsabilidad Social* na Espanha. As Nações Unidas também promovem o tema através da UNAI (*United Nations Academic Impact*, 2010) e as Escolas de Negócios subscrevem os PRME (*Principles for Responsible Management Education*). Na América Latina, a partir da intensidade dos debates do século XXI, surgiu a publicação de um *Manual de primeros pasos en responsabilidad social universitaria* (Vallaeys et al., 2009).

Autores como Calderón (2008 citado por Nascimento et al, 2015), afirmam que é desnecessário falar em RS nas IES, pois considera-se que está no ADN das instituições, devido seu papel na sociedade. A RS de uma instituição educativa, segundo Dias Sobrinho (2008), diz respeito ao cumprimento, com qualidade e sentido social e público, de suas finalidades e seus objetivos

essenciais. Neste cenário, a responsabilidade social das IES tem como capacidade definir seu próprio destino em meio às incertezas e desafios (Nunes, Pereira & Pinho, 2017).

Contudo, Calderón (2005) destaca que a universidade vive um tempo de crise de identidade, uma vez que academia está dividida entre suas funções (Martins, 2018). Complementa quando diz que houve uma mercantilização da universidade com crescimento de instituições privadas com fins lucrativos, passando a oferecer ensino, de acordo com demandas específicas de mercado, tornando o acesso mais amplo e facilitado (Calderón, 2005). Em contrapartida, diante da grande expansão da educação superior por meio da ampliação de cursos e vagas de graduação e do combate à evasão, as instituições buscam formas de viabilizar, ampliar e melhorar as suas políticas institucionais, tais como investimentos na qualificação docente e na infraestrutura física e organizacional (Nunes, Pereira & Pinho, 2017).

Críticas de alguns autores (Nunes, Pereira & Pinho, 2017) realçam sobre as instituições se limitarem ao referencial mínimo legal exigido para que se obtenha conceito suficiente em sua avaliação institucional externa, a sua atuação no campo da responsabilidade social será estritamente dentro dos parâmetros avaliativos. Desse modo, ao elaborar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a IES deve definir sua visão de responsabilidade social, delimitando na sua política institucional e as ações e programas a serem desenvolvidos (Nunes, Pereira & Pinho, 2017).

Diante do contexto, a RSIES é definida como instrumento de diretrizes de excelência ética para amparar a performance dos funcionários técnicos, docentes e discentes por meio de uma administração responsável dos impactos gerados pela universidade, sejam eles educativos, cognitivos, laborais e ambientais, bem como a interação com a sociedade (OEA-BIRD8, 2007 citado por Martins, 2018). Com essa definição, a RSU se traduz na capacidade da IES disseminar e executar princípios e valores genéricos e pontuais, pelos mesmos processos e impactos, respondendo socialmente a todos os envolvidos pelo exercício de sua atividade (Fontecilla, La Jara & Troncoso, 2006). Essa definição também permitiu uma compreensão sistêmica das condições sociais, económicas, políticas e culturais que geram a realidade das instituições educacionais (Martí-Noguera, Calderón & Fernández-Godenzi, 2018).

Vallaey (2008) diz que a RSU é uma política de gestão e enfatiza que a harmonia entre todos os processos e seus interessados vão além, elevando a RSU ao nível de ferramenta de resolução de problemas (Martins, 2018). Na percepção de Nascimento et al (2015), para conhecer a concepção da dimensão RSU na perspectiva de processos, é preciso observar o processo sobre a ótica dos beneficiados pelo resultado do processo, ou seja, a comunidade acadêmica e a sociedade. Dessa forma, a gestão universitária precisa estar atenta à execução de todos os programas que impactam o ambiente interno e externo (Nascimento et al, 2015).

Para vencer esse desafio, a IES responsável deve comprometer-se com a sociedade, com seus interessados e com o próprio país, disseminando e colocando em prática princípios e valores em seus processos-chaves: a gestão, docência, pesquisa e extensão (Vallaey, 2008; Berto, 2011). Assim, é importante observar que os colaboradores docentes e não docentes, os estudantes e a sociedade estão envolvidos neste processo.

Em complementação às suas funções básicas de ensino, pesquisa e extensão e tratando-se da responsabilidade social, o papel das IES é também o de desenvolver mentes humanas proativas para o pleno exercício da cidadania, mediante ações criativas capazes de construir comunidades socialmente responsáveis e economicamente sustentáveis (Ribeiro & Magalhães, 2014; Ribeiro, 2020). Tem como função desenvolver no estudante a busca pelo que é verdadeiro, a julgar entre o certo e errado, o justo e injusto, o moral e imoral, e a procura pelo conhecimento suscetível de disseminar a liberdade de juízo (Derrida, 1999). Para Macêdo (2005), a universidade deve cumprir uma missão que ultrapassa os limites da sua finalidade tradicional de produção, reprodução, divulgação e conservação do conhecimento.

As responsabilidades históricas de uma universidade incluem quatro grandes temas (McDonald, 2004): 1) contribuição para criação e preservação da sociedade civil; 2) melhorar o bem-estar económico de uma região; 3) desenvolver valores artísticos e humanos e, finalmente; 4) a responsabilidade de servir como acelerador da mudança. Vallaey (2017) diz que é preciso determinar quais são os tipos de impactos que a universidade provoca, que tipos de riscos estão associados aos referidos impactos e como promover reflexão e iniciativas a favor de impactos positivos a partir dos mesmos atores universitários.

Em suma, uma IES que aplica a RS é a que tem o compromisso de ofertar serviços educativos com transferência de conhecimento seguindo princípios de ética, governança, respeito ao meio ambiente e primando pelo compromisso social e a promoção de valores de cidadania, responsabilizando-se pelas consequências dos impactos que provêm de suas ações (Martins, 2018). De acordo com a literatura, Vallaey (2008) e Gallardo-Vázquez & Sánchez-Hernández (2013), indicam que a RSU possui impactos positivos que atendem às funções específicas das IES, sendo muito importantes para que a gestão universitária identificar onde deve e como deve aplicar a responsabilidade social (Martins, 2018). O compromisso social das IES vai além das suas funções principais, pois considera o contexto social abrangente que envolve tanto a consolidação de uma sociedade, como seu desenvolvimento, buscando a realização do ser humano como indivíduo e cidadão.

Uma vez que entendemos que a Responsabilidade Social é uma responsabilidade pelos impactos e que os impactos não são atos, podemos abordar, em toda a riqueza teórica e prática, o que significa a responsabilidade social das organizações e, em particular, das universidades (Vallaey, 2017).

1.2.1 Concepção da RSIES no Brasil

Apesar da importância da RSU, o seu estudo no Brasil é recente e pouco explorado. No Brasil, as primeiras aparições foram registradas a partir de 1970, com o surgimento de organizações preocupadas com a melhoria da qualidade de vida da sociedade (Martins, 2018). No mesmo instante em que eram criadas associações e institutos compostos por empresários preocupados com o desenvolvimento do bem comum e que buscavam “mobilizar, sensibilizar e ajudar as empresas a gerir seus negócios de forma socialmente responsável, tornando-as parceiras na construção de uma

sociedade justa e sustentável” (Martins, 2018) as IES começam a introduzir a RS nos currículos das graduações e pós-graduações.

O termo RSU ganhou um reforço na academia, quando começou a ser considerado como questão de avaliação em 2005, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), do Brasil, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e regulamentado pela Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, que inseriu nas dimensões de avaliação, a RS da instituição, no que se refere à contribuição da inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, determinando indicadores para o tripé: ensino, pesquisa e extensão, além do compromisso das IES com programas de inclusão social, ação afirmativa e inclusão digital e relações com o setor público, produtivo e o mercado de trabalho (Martí-Noguera et al, 2018) O SINAES é obrigatório para todas as IES, independentemente de suas formas organizacionais, dependência administrativa e natureza jurídica (Nascimento, 2014).

No sentido da criação de um mecanismo de avaliação das IES com base em indicadores, Nascimento (2014) traz uma investigação inédita e original, que se configura como uma proposta metodológica de avaliação, que busca mensurar através de índices a eficiência da RSU e sua contribuição efetiva para o desenvolvimento sustentável da região, como forma de contribuir no processo de avaliação institucional. Sua contribuição permeia-se na “perspectiva de uma mudança de paradigmas que retrate a amplitude e a relevância da avaliação e mensuração da dimensão da RSU, com base na análise dos seus impactos e desdobramentos com o foco no desenvolvimento sustentável” (Nascimento, 2014, p. 27).

De acordo com Nunes, Pereira & Pinho, (2017), ao se discutir a RSU, parte-se do pressuposto de que as universidades são autônomas. No Brasil, a Constituição Federal estabelece o princípio da autonomia universitária em seu artigo 207º que evidencia a questão central relacionada ao conceito de responsabilidade social aplicado às instituições educacionais: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988; Nunes, Pereira & Pinho, 2017, p. 167). Isso inclui o direito à formação contínua que é atribuído institucionalmente por cada universidade.

Relativamente à frequência no ensino superior, de acordo com Heringer (2018) no Brasil é considerada baixa, principalmente devido à desigualdade de oportunidades. Em um resumo sobre o perfil dos estudantes de ensino superior no Brasil, Heringer (2018) diz que estudantes que concluem o ensino médio em escolas privadas são tradicionalmente aprovados em maior proporção nos exames para ingresso nas melhores universidades brasileiras, que são, em grande maioria, públicas. Em contrapartida, os estudantes de menor rendimento, frequentam escolas públicas de menor qualidade e, em sua grande maioria, tentam ingressar em IES privadas, que comumente são de menor qualidade, quando comparadas com as IES públicas. Assim, colocam no mercado diplomas com menor prestígio. O sistema de educação superior no Brasil foi, desde sua criação e durante muitos anos, pequeno e exclusivo, pensado para atender uma pequena elite (Almeida,

2012; Fachinetti, Candido & Carneiro, 2020). O primeiro aspecto positivo das políticas educacionais de ação afirmativa refere-se à ampliação do acesso de estudantes de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas ao ensino superior (Heringer, 2018), até então realizadas de maneira independente por cada IES aderente. Em agosto de 2012 foi promulgada a Lei 12.711/12, que determina a adoção de reservas de vagas nas instituições federais para estudantes das escolas públicas, estudantes de menor rendimento, pretos, pardos e indígenas (Heringer, 2018). Em 2016 agregou-se a esta política de reserva de vagas a cota para pessoas com deficiência (Lei nº 13.049/2016), que passou a ser implementada a partir da seleção através do ENEM/SISU para ingresso em 2017 (Heringer & Klitzke, 2017). Em resumo, existe no Brasil diversos programas para democratizar o acesso ao ensino superior. Pode-se citar: o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que é uma iniciativa do Governo Federal para facilitar o acesso dos estudantes à educação superior; o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), que é um programa do Ministério da Educação que financia cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva; o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); a intensificação dos cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD) e; a criação de novas instituições federais e cursos que ocorreu com a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (Fachinetti, Candido & Carneiro, 2020).

1.2.2 Concepção da RSIES em Portugal

Mesmo com toda a influência dos estudos europeus sobre a Responsabilidade Social e o empenho das universidades do continente americano em desenvolver estudos e métodos de avaliação da Responsabilidade Social nas IES, as IES portuguesas começaram o seu processo de mudança de modo subjetivo, ainda sem mencionar a RS como cerne da mudança institucional.

Até o final do século XX, as universidades portuguesas seguiam um modelo tradicional de atuação. A comunicação era unidirecional, o esforço de contato era reduzido e pouco articulado, a comunicação interna era quase ignorada e o contato com os potenciais alunos era meramente burocrático e informativo (Ruão, 2005). O aparecimento das sociedades do conhecimento dominadas pela informação, pela revolução tecnológica e pela globalização, trouxe novas exigências às universidades e um clima de grande instabilidade (Ruão, 2005). Passou a se exigir das IES a capacidade de manter a sua função tradicional de produção e transmissão do conhecimento de forma crítica e independente ao mesmo tempo em que apoiam as populações, assumindo seu papel no desenvolvimento sustentável e na competitividade das nações (Ruão, 2005).

Na sequência desta evolução, surge o estudo de Ruão (2005) em que consiste em analisar as consequências da alteração do modelo de gestão das universidades públicas portuguesas no paradigma comunicacional usado. No seu estudo, a autora avalia o papel assumido pela identidade e pela imagem nos novos contextos de gestão estratégica das universidades portuguesas, o qual identifica como essencial para a perpetuação das IES.

Ribeiro & Magalhães (2014) trazem uma análise de RSU nas suas diferentes dimensões (social, cultural, económico e sustentável) e identificam os desafios impostos à universidade do século XXI. No estudo, foram analisados estatutos de 42 IES públicas, sendo 15 instituições portuguesas e 27 instituições brasileiras. Como resultado, o estudo demonstra nível de preocupação das instituições de ensino superior (IES) portuguesas quanto à dimensão do desenvolvimento advindo da educação superior, em que o desenvolvimento social e o cultural são apontados em 100% dos estatutos analisados, enquanto o desenvolvimento sustentável é apontado em 26,6% e o desenvolvimento económico em 53,3% dos documentos (Ribeiro & Magalhães, 2014).

Mais de uma década depois do primeiro estudo sobre a comunicação estratégica dentro das IES, Silva, Ruão & Gonçalves (2019) trazem um novo debate sobre a relevância da comunicação estratégica na execução e divulgação da missão das IES portuguesas, principalmente no que diz respeito ao papel das IES como agentes sociais. Em conclusão, o estudo sugere que as atividades de comunicação são extremamente relevantes para o cumprimento e divulgação da responsabilidade social das universidades, que é uma parte fundamental da sua missão (Silva, Ruão & Gonçalves, 2019). Esses mesmos autores realizaram outro estudo com o objetivo de compreender qual o estado da Comunicação Estratégica nas universidades públicas em Portugal e qual a sua relevância para o cumprimento da missão social destas instituições (Silva, Ruão & Gonçalves, 2019).

Em semelhança aos estudos realizados por Ribeiro & Magalhães (2014), Nunes & Vásquez (2016) fazem uma análise de conteúdo aos planos estratégicos das IES portuguesas, a fim de constatar se estas IES tratam os assuntos relacionados com a RS de forma estratégica. As conclusões do estudo foi que existem várias iniciativas voltadas para a RSIES, principalmente quando se trata do público interno, porém de modo global, o compromisso de cada IES com a RS ficou em 50% (Nunes & Vazquez, 2016).

O mais notável passo dado em relação do estudo da RSIES foi a criação do Observatório da Responsabilidade Social e Instituição de Ensino Superior (ORSIES), que surgiu do desafio colocado no I Encontro Nacional sobre Responsabilidade Social e Ensino Superior, no dia 14 de dezembro de 2016. O evento foi apoiado pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SECTES). O projeto teve início com 28 IES, posteriormente alargado para 30 IES participantes, em que se assume como uma rede colaborativa que pretende fomentar a dimensão da RSIES e promover a troca de experiências sobre as políticas e práticas neste contexto. Um dos principais resultados do ORSIES foi a criação do Livro Verde, em 2018.

Em Portugal, a autonomia das IES está assegurada pela Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro – Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, em que, as IES gozam de autonomia científica, pedagógica, cultural e disciplinar (DGES, 2007). Os artigos 71.º a 75.º estabelecem o regime jurídico das instituições de ensino superior, regulando designadamente a sua constituição, atribuições e organização, o funcionamento e competência dos seus órgãos e, ainda, a tutela e fiscalização pública do Estado sobre elas, no quadro da sua autonomia (Portugal, 2007). O direito à formação

continua do pessoal docente e não docente está consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, na sua redação atual, artigo 38.º, n.º 1).

No que diz respeito ao acesso ao ensino superior, os estudantes candidatam-se com base nas classificações ponderadas das notas do ensino secundário e notas obtidas com o Exame Nacional. Há também o acesso de maiores de 23 anos que está contemplado na Lei de Bases do Ensino Educativo (Lei n.º 46/86, na sua redação atual, artigo 12º, n.º 5, alínea a), assim como o regime especial de acesso e ingresso e frequência do ensino superior por parte de trabalhadores-estudantes (Lei n.º 46/86, na sua redação atual, artigo 12.º, n.º 7). O principal mecanismo que procura garantir a equidade de acesso ao ensino superior, é o sistema de ação social escolar, implementando uma política de discriminação positiva dos estudantes em situações de vulnerabilidade económica, de forma a que nenhum estudante seja excluído do ensino superior por incapacidade financeira, através do financiamento de bolsas de estudo e outros apoios indiretos (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 artigo 30.º, n.º 1 e 2 e Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior, artigo 20.º, n.º 1, 2 e 3 e Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, Lei n.º 62/2007, artigo 18.º, n.º 1 e 2) (ORSIES, 2018).

1.2.3 Dimensões da responsabilidade social nas instituições de ensino superior

O Livro Verde sobre Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior (2018), traz a abordagem das dimensões que são necessárias para ter uma IES socialmente responsável: 1) campus socialmente responsável, 2) formação pessoal e profissional dos estudantes e relação com alumni, 3) gestão socialmente responsável da produção e difusão do conhecimento e 4) participação social na comunidade.

1.2.3.1 Campus socialmente responsável

De acordo com o Livro Verde sobre Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior (ORSIES, 2018) uma das dimensões fundamentais para que uma IES seja socialmente responsável relaciona-se com os impactos delas enquanto organização com estrutura e sistemas de gestão específicos. Compreende-se campus socialmente responsável como a gestão socialmente responsável de todos os procedimentos institucionais (Vallaey et al. 2009). Assim, valoriza-se o envolvimento de todos os membros da comunidade académica e integra-se as preocupações de responsabilidade social de forma transversal na sua atuação (ORSIES, 2018).

Dentro da dimensão de Campus socialmente responsável, descrito no Livro Verde (ORSIES, 2018), existem sete temáticas que merecem destaque: governança democrática e transparente, orientação ética nos processos de gestão e atividades da organização, respeito pelos direitos humanos e o desenvolvimento de políticas de inclusão social, gestão socialmente responsável das pessoas e das relações, justiça, transparência e equidade nas políticas de acesso às IES, campus ambientalmente sustentável, seguro e saudável, comunicação e marketing socialmente responsáveis.

A primeira temática aborda a governança democrática e transparente, em que se considera que a RS é a competência da universidade para responder necessidades de transformação da sociedade,

onde está inserida, mediante exercício de suas funções: ensino, pesquisa, extensão e gestão interna. Essas funções devem ser provocadas em busca da promoção da justiça e solidariedade, equidade social, mediante a construção de respostas assertivas para entender as linhas que implicam promoção do desenvolvimento humano sustentável (Ausjal, 2011 citado por ORSIES, 2018). Entretanto, Martins (2018) afirma que para ter uma gestão responsável, a cultura organizacional precisaria passar por mudanças, colocando como objetivo uma atuação orientada para responsabilidade social. Assim, é possível entender que a gestão é peça chave para a uma boa cultura organizacional e a percepção dela pelo estudante torna-se muito importante para o planejamento da instituição.

A dimensão ética da responsabilidade social possui uma importância tal que alguns estudos acadêmicos a encaram como uma dimensão autónoma do conceito. Quando aplicada às IES adquire uma centralidade absoluta. As IES, para além de serem organizações compostas por docentes, não docentes, investigadores e dirigentes dos quais se esperam comportamentos éticos no desenvolvimento das suas funções, são locais de formação de cidadãos (ORSIES, 2018). Vários estudos (Carroll, 1991; Ashley, 2004; McDonald, 2004; Vallaeys, 2008; Ashley, 2013; Golli et al, 2010;) nesta área são unânimes quanto à necessidade e importância das IES possuírem um código de conduta ética. Contudo, não basta a sua existência para assegurar a sua real operacionalização e incorporação nas práticas quotidianas das IES. Será necessário e fundamental a sua efetiva disseminação junto dos principais envolvidos e a monitorização e avaliação destes códigos. Neste contexto, importa distinguir dois conceitos que geralmente possuem uma utilização indiferenciada pelas instituições: código de ética e código de conduta. Segundo o CIHE (2005) citado por ORSIES, (2018), o código de conduta seria mais direcionado ao pessoal docente, não docente e investigadores e é predominantemente uma ferramenta interna da organização. Fornece um guia e geralmente define restrições ao comportamento. O código de ética geralmente define os valores que estão na base do código de conduta e descreve as obrigações da organização para com as suas partes interessadas. (ORSIES, 2018). Matten & Moon, (2004; 2007) citado por Martins (2018) referem-se à inserção do estudo da ética no ambiente da Universidade e da sensibilização dos futuros profissionais como temas de RS e desenvolvimento sustentável. Vallaeys (2008) demonstra a importância da Universidade na construção de um profissional com valores éticos, a qual deve oferecer a formação técnica/profissional, a transmissão de valores e a ética para os alunos, bem como, os princípios de cidadania, pois, são de fundamental importância para a construção de uma consciência social saudável e a transformação da sociedade.

No que se refere aos direitos humanos e políticas de inclusão social, a atual conjuntura indica que as IES também devem revelar-se ativas nestas questões, na promoção de um efetivo acesso aos direitos humanos e na defesa da justiça social, da equidade de género e da não discriminação e do respeito pelas diversidades (ORSIES, 2018). A Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos, considera a educação um instrumento privilegiado para combater o aumento de fenómenos de desrespeito pelos direitos humanos, destacando outras temáticas relacionadas com eles, como a educação intercultural, a educação para igualdade, a educação para o desenvolvimento sustentável e a educação para a paz (*Council*

of Europe, 2010). Dando continuidade, o Livre Verde (ORSIES, 2018) considera que os principais constrangimentos a um efetivo acesso aos direitos humanos por parte dos indivíduos e respeito pelas diversidades, estão relacionados com a discriminação. Ainda neste sentido, consideram como a discriminação de género como a maior variável de desigualdade no desenvolvimento pessoal, profissional social do indivíduo, principalmente com relação as mulheres e o mercado de trabalho. Assim, não é somente informar sobre os direitos humanos, mas de desenvolver competências para aplicá-los na vivência do dia a dia.

Outra temática de suma importância para o campus socialmente responsável e para todas as organizações, de modo geral, é a gestão das pessoas. O investimento na formação do corpo docente é essencial, no sentido de manter uma atitude permanente de inovação no ensino e aprendizagem. É na articulação formação e prática que o docente poderá construir e consolidar seus saberes, refletindo sobre sua ação (Ramos & Farias, 2018). Entretanto, de acordo com o Livro Verde, é necessário que as formações ofertadas pela IES não se limitem ao corpo docente e investigadores, mas também deve-se enquadrar todos os colaboradores não docentes e técnicos administrativos, além de valorizar as experiências adquiridas no contexto externo das IES. Para Ramos & Farias (2018) a relação estabelecida entre prática pedagógica e experiências vividas funciona como um elo para a reflexão sobre a prática e para a reformulações nas ações do ensino. Assim, a formação não afeta apenas quem a recebe, mas todos os envolvidos no processo educativo são beneficiados (Ramos & Farias, 2018). Uma necessidade de grande parte das organizações é compreender e cuidar do clima organizacional. Entende-se como clima organizacional o conjunto de percepções partilhadas pelos colaboradores em relação às práticas e políticas organizacionais, sendo uma representação momentânea da cultura (Chambel & Curral, 2008) e que interfere no comportamento deles. Ou seja, um clima organizacional satisfatório nas IES gera condições de inovação e integração para os docentes, não docentes e investigadores.

Vários estudos apontam que a educação superior continua sendo um fator significativo de mobilidade social ascendente nas sociedades contemporâneas (Menezes Filho & Oliveira, 2014 citado por Heringer, 2018). O acesso à educação superior permite uma ampliação não apenas de conhecimentos ligados à formação profissional, mas também em termos de expansão de visões de mundo e acesso à informação (Baker, 2014 citado por Heringer, 2018) além da educação ser um direito humano que não deve ser negligenciado (Fachinetti, Candido & Carneiro, 2020). Nesse sentido, pode-se destacar o acesso democrático ao ensino superior como aspecto da RS nas IES.

1.2.3.2 Formação pessoal e profissional dos estudantes e relação com alumni

As IES influenciam a formação teórica e prática da vida profissional do estudante, contribuindo, também para o seu aperfeiçoamento como pessoa, apresentando-lhe as diversas possibilidades de escolhas e caminhos que devem ser percorridos (Martins, 2018). Valleys (2006), explica que a universidade tem o papel da disponibilização de um ensino adequado, que levará o estudante a ser um bom profissional, mas, enfatiza que o ensino técnico não é o suficiente. Destaca que a universidade tem que ser um lugar de exemplo para os estudantes. Uma IES responsável apresenta as disciplinas envolvendo o estudo da ética profissional e as ligações com a sociedade (Martins,

2018) e procura entender que tipo de profissionais, cidadãos e pessoas estão formando e sobre a adequada organização do ensino para uma formação socialmente responsável (Vallaey, 2009).

As práticas de responsabilidade social devem permear todas as atividades com democracia sem preconceito ou discriminação, sendo transparente nas suas políticas económicas, apresentando-se como modelo de desenvolvimento sustentável em todas as suas vertentes (Vallaey, 2009). O mesmo autor enfatiza, também, que “o estudante aprende na universidade o que interessa à sua carreira, e aprende com a universidade hábitos e valores cidadãos” (Vallaey 2009, p.40). De acordo com o Livro Verde (ORSIES, 2018) formar estudantes socialmente responsáveis é importante por duas razões. A primeira, diz respeito à necessidade de adicionar as competências transversais nos programas de avaliações curriculares e extracurriculares. A segunda razão está ligada às necessidades do mercado, considerando que todas as organizações precisam de colaboradores com competências técnicas sobre a RS.

A promoção do sucesso educativo e combate ao abandono tem sido um grande desafio para as IES socialmente responsáveis. Em Portugal, estudos sobre o abandono académico apontam para que a sua maior incidência ocorra no 1.º ano devido a dificuldades de adaptação, expectativas geradas, percepção de falta de enquadramento, respostas institucionais insuficientes ou inadequadas (DGEEC, 2017; ORSIES, 2018) e outras razões que se aplicam mediante casos individuais dos estudantes. Em Portugal, a disposição inscrita no Regulamento Jurídico das Instituições de Ensino Superior da existência de um provedor do estudante nas IES (Lei n.º 62/2007, artigo 25.º) e a avaliação da sua qualidade, em termos de resultados, especificamente no parâmetro do sucesso escolar (Lei n.º 38/2007, artigo 4.º, n.º 2, alínea e), são medidas que se enquadram no esforço de minimização dos fenómenos do insucesso e abandono escolar (ORSIES, 2018). Além do aparato legal citado, são várias as IES portuguesas que adotaram medidas próprias para a diminuição dos índices do insucesso e abandono escolar. Cita-se a criação do Observatório Permanente do Abandono e Promoção do Sucesso Escolar, pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD, o Programa *Mentoring Academy*, do Instituto Politécnico de Bragança – IPB, e a criação de guias de boas práticas para o sucesso escolar em diversas IES do país. Todas essas iniciativas trazem em seu planejamento a inclusão e colaboração de docentes e estudantes, com o objetivo de aproximá-los uns dos outros e poderem compartilhar as dificuldades, para que juntos possam chegar a uma solução. O envolvimento dos estudantes no seu próprio processo de aprendizagem é basilar no sucesso da aprendizagem da responsabilidade social (ORSIES, 2018). Em todo esse processo de diminuição do insucesso e abando escolar nas IES, existe um agente transformador de suma importância, o professor. O docente é um transformador de pessoas, profissionais e da sociedade (Siqueira, 2006). É ele que conduz o estudante a construir seu próprio saber a partir do conteúdo ministrado e proporciona condições para a aprendizagem (Martins, 2018).

A realidade brasileira diverge neste aspecto, com relação à portuguesa. Segundo Heringer (2018), após um período de ilusão e euforia (início das políticas de ação afirmativa no ensino superior), os novos beneficiários do ensino superior teriam compreendido, pouco a pouco, que não bastava ter acesso a este nível de ensino para ter êxito nele. É fato que houve uma maior inclusão no ensino

superior durante os anos 2000 com as novas políticas educacionais, porém, surgem outras dificuldades. Desta vez, as dificuldades estão associadas à permanência na universidade, especialmente por estudantes de menor rendimento, pois a principal dificuldade é a financeira (Heringer, 2018). No sentido de fazer com que os estudantes permaneçam nas IES, principalmente as públicas, surgem as políticas de assistência estudantil. Heringer (2018) define “permanência” e “assistência” estudantil da seguinte forma:

Definimos o que entendemos por “permanência” e por “assistência estudantil”. As políticas de permanência possuiriam maior abrangência, incluindo aspectos relacionados a diferentes formas de inserção plena na universidade, como por exemplo, programas de iniciação científica e à docência, apoio à participação em eventos, entre outras atividades. As políticas de assistência estudantil estariam contidas nas políticas de permanência, mas teriam um foco mais específico nas ações necessárias para viabilizar a frequência às aulas e demais atividades acadêmicas (p. 13).

O governo brasileiro criou em 2010 o PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil – com os seguintes objetivos: “1. democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; 2. Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; 3. reduzir as taxas de retenção e evasão; e 4. contribuir para a promoção da inclusão social pela educação” (Brasil, 2010; Heringer, 2018, p. 14).

A empregabilidade é um dos temas mais debatidos no âmbito do ensino superior. A ligação entre o ensino e a prática profissional e o envolvimento das entidades empregadoras no desenho, implementação e avaliação das estruturas e programas curriculares, poderá desempenhar um papel central na empregabilidade dos estudantes (ORSIES, 2018). Um fator interessante que antecede a empregabilidade, é o estágio curricular que, em muitos dos casos, o estudante é convidado para fazer parte da organização, após concluir o estágio. O Livro Verde (ORSIES, 2018) elucida as competências que podem potencializar a empregabilidade, que se agrupa em duas vertentes fundamentais: as competências transversais (comunicação, espírito empreendedor, trabalho em equipa, adaptação às mudanças, posicionamento diante de crises etc.) e as competências específicas inerentes às áreas profissionais. A legislação aplicada às IES portuguesas considera como parte da RS, a facilitação da conciliação entre o trabalho e a vida académica dos estudantes, a oferta de atividades profissionais em tempo parcial e o apoio à inserção no mercado de trabalho. Além disso, é obrigação de recolha e divulgação de informações sobre emprego e percurso profissional (ORSIES, 2018).

O desenvolvimento das diversas vertentes da educação (saber, saber fazer, saber ser e saber viver) pode atingir-se através de iniciativas de cariz formal e informal, realizadas quer no contexto das IES, quer em contextos específicos de prática profissional (ORSIES, 2018). Neste sentido, surge como relevante o envolvimento dos estudantes, docentes e partes interessadas externas, em projetos sociais e ações de voluntariado que promovam as aprendizagens nas quatro vertentes referidas, de forma integrada, (ORSIES, 2018) podendo ser consolidada como uma ação estratégica por parte das IES. A participação voluntária dos estudantes das IES permite enriquecer suas experiências de vida, reforçar o processo de aprendizagem, além de proporcionar contato com contextos diferentes do habitual do estudante, e isso estimula a capacidade de adaptação. O contexto académico

proporciona ferramentas para estudar, investigar e aperfeiçoar competências, mas é no contato humano que se torna ator da mudança.

Promover a mobilidade acadêmica para a realização de cursos de curta duração bem como da realização de ciclos de estudos e investigações fora do país de origem, tem se tornado uma crescente escolha quando os estudantes, docente e não docentes pensam em aprimorar seus conhecimentos e compreender sobre outras realidades. Um ponto importante a observar é o sentimento de pertença que a mobilidade desenvolve nos envolvidos, sejam eles estudantes, docente e não docentes.

1.2.3.3 Gestão socialmente responsável da produção e difusão do conhecimento

Entre os vários papéis da IES encontra-se o de ser uma fábrica de transformação e produção do conhecimento para enfrentar as questões sociais (Martins, 2018). A pesquisa no ensino superior é parte importante para o desenvolvimento da sociedade, pois se refere ao tipo de conhecimento que a universidade produz, relacionando o interesse social e os seus destinatários (Martins, 2018). Um dos impactos descrito por Vallaey (2008) é a pesquisa responsável, que representa as descobertas de novos conhecimentos científicos para resolução de problemas emergentes na sociedade, novas interpretações e gestão singulares (Martins, 2018). No contexto das IES públicas, entende-se que o conhecimento científico produzido é um bem comum, no qual não deve haver custos adicionais, gerando o retorno social do investimento realizado (OECD, 2015 citado por ORSIES, 2018). A pesquisa deve ser feita de modo interdisciplinar, onde docentes e investigadores devem buscar parcerias com as cidades, para conhecer suas problemáticas e desenvolver projetos multidisciplinar, cada um em sua área (Martins, 2018). Dessa forma, através da sinergia entre as disciplinas, cria-se uma cobertura abrangente sobre os problemas e uma resolução mais eficaz (Vallaey, 2008).

Um ponto chave no desenvolvimento da produção e difusão do conhecimento para a compreensão e definição de soluções com o objetivo do desenvolvimento sustentável (ORSIES, 2018), é a colaboração entre as comunidades científicas. É importante que o conhecimento fragmentado se una e se torne mais forte. Neste sentido, todo o conhecimento produzido, seja em colaboração com outras instituições ou não, deve ter um destino definido: a sociedade. Este propósito requer que as comunidades científicas cooperem para encontrar soluções de curto, médio e longo prazo com vista a uma sociedade promotora de desenvolvimento sustentável (ORSIES, 2018). No sentido da cooperação para o desenvolvimento sustentável, Nascimento (2014) afirmam que:

A difusão do valor da equidade social no que se refere ao respeito à igualdade de direitos, senso de justiça são condições fundamentais para o desenvolvimento sustentável, as políticas estabelecidas devem refletir as necessidades da sociedade contemporânea e o cultivo da solidariedade entre gerações, deve se tornar o espaço apropriado para pensar, discutir e fazer propostas, fomentar as pessoas na compreensão e construção do mundo, com base no valor ético e na cooperação (Nascimento, 2014, p. 73).

1.2.3.4 Participação social na comunidade

Uma das preocupações presentes no ensino superior é a da importância da relação estabelecida entre as IES e a comunidade envolvidas, assegurando que as suas atividades e *know-how* são colocadas ao serviço dos processos de desenvolvimento (ORSIES, 2018).

A prestação de serviços das IES à comunidade dar-se pela participação e desenvolvimento de projetos comunitários e sociais, bem como a disponibilização de instalações, equipamentos e outros recursos (ORSIES, 2018). Também é importante estabelecer uma relação dialógica entre IES e a comunidade, numa perspetiva de que diversos atores interagem e aprendem em conjunto (Loureiro & Cristóvão, 2000 citado por ORSIES, 2018).

A partir da revisão de literatura apresentada sobre as dimensões da RSIES, é importante fazer uma reflexão dos impactos gerados pelas IES para com a sociedade, Nascimento (2014) afirma que o resultado desses impactos é a RSU. Vallaey (2008) evidencia quatro impactos da RSIES, que estão associados à formação profissional e cidadã do indivíduo, são eles:

- O impacto organizacional – refere-se aos impactos na vida dos docentes, não docentes, investigadores e estudantes. Está relacionado com os aspectos do trabalho e do ambiente, valores vividos e promovidos;
- O impacto educativo – refere-se ao impacto direto sobre a formação profissional, abre caminho para a compreensão e interpretação do mundo e tem influência no comportamento ético do indivíduo, ou seja, está relacionado com o processo de ensino e aprendizagem;
- O impacto cognitivo – refere-se à influência que as IES têm na vida das pessoas através da produção do conhecimento, da tecnologia, influência nas atitudes e comportamento, e difusão do saber;
- O impacto social – refere-se ao impacto gerado na sociedade, à sua participação no desenvolvimento da comunidade. Refere-se ainda ao seu papel social como promotora do desenvolvimento humano e sustentável.

Na sequência, Vallaey (2008) fala que a diferença da RS de uma IES e organizações comuns é o impacto que ela produz na sociedade, enfatizando que todas as instituições geram impactos de gestão e social, porém somente as universidades geram impactos educacionais e cognitivos. Neste sentido, entendimento é que uma IES responsável não trabalha as funções isoladamente, mas de forma integrada voltada para necessidades da sociedade (Martins, 2018).

2. Metodologia

Nessa secção, apresenta-se como a investigação foi desenvolvida no intuito de alcançar os resultados esperados de acordo com os objetivos planejados, apresentando a metodologia utilizada para esta investigação, os procedimentos adotados para a delimitação da amostra, bem como os instrumentos, métodos e procedimentos que foram utilizados para a coleta de dados.

A validação da escala para a percepção dos colaboradores sobre a temática da Responsabilidade Social em IES foi feita através da análise fatorial dos componentes principais (ACP), que procura explicar a correlação entre as variáveis observáveis, simplificando os dados através da redução do número de variáveis. O teste KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) mede a adequação da utilização da Análise Fatorial para a respectiva base de dados. De modo geral, KMO com valores baixos significam que o tamanho da amostra é inadequado para o uso desta ferramenta. O KMO varia entre 0 e 1. Um valor próximo de 1 indica que há padrões de correlações (Field, 2009). Kaiser (1974) citado por Field (2009) recomenda:

- Entre 0,9 e 1 = Excelente
- Entre 0,8 e 0,9 = Boa

- Entre 0,7 e 0,8 = Média
- Entre 0,6 e 0,7 = Medíocre
- Entre 0,5 e 0,6 = Mau, mas ainda aceitável
- < 0,5 = inaceitável

2.1 Objetivos e Hipóteses de Investigação

O presente estudo teve como objetivo geral, verificar a percepção dos colaboradores do Instituto Politécnico de Bragança (IPB) e do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias – UFPB/Brasil, sobre a prática de Responsabilidade Social nas Instituições de Ensino Superior.

Para alcançar o objetivo da pesquisa foram estabelecidas 04(quatro) questões, relativas à temática e que foram respondidas pelos colaboradores, que são

- Qual a percepção geral dos colaboradores sobre a responsabilidade social em instituições de ensino superiores (IES)?
- Qual a percepção dos colaboradores sobre a gestão responsável da IES?
- Qual a percepção dos colaboradores sobre a qualidade nas formações (treinamentos) oferecidas pela IES?
- Qual a percepção dos colaboradores sobre a investigação (pesquisa) responsável realizada pela IES?

Na decorrência das questões enunciadas e baseadas na revisão da literatura anteriormente efetuada, formularam-se as seguintes hipóteses:

- H₁: A percepção dos colaboradores da IES do Brasil é maior do que a percepção dos colaboradores da IES de Portugal.
- H₂: Os docentes têm maior percepção quanto à RSIES do que os não docentes (técnicos administrativos).
- H₃: As mulheres têm maior percepção de RSIES do que os homens.

Para dar continuidade ao estudo, foi definido o nível de significância de $\alpha = 10\%$, se $p\text{-value} \leq \alpha$ em que se terá evidências suficientes para rejeitar H₀. Se $p\text{-value} > \alpha$ não se tem evidências suficientes para rejeitar H₀. O nível de significância foi definido com base na equação (1), que foi adequado a quantidade de respostas obtidas com o questionário.

2.2 Estratégia de Coleta e Tratamento de Dados

Os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho foram definidos de acordo com os objetivos propostos para a presente pesquisa.

Portanto, a escolha do objetivo da pesquisa foi feita pela necessidade de estudar, analisar, registrar e interpretar os fatos, sem qualquer interferência do pesquisador na obtenção dos dados (Prodanov & Freitas, 2013). Quanto ao procedimento, é do tipo levantamento, estando

relacionado com o objetivo da pesquisa, em que, segundo Gil (2007) os estudos descritivos são os que mais se adequam aos levantamentos.

Em suma, este trabalho tem como foco a extração de dados amostrais, a partir da aplicação de questionários, análise e tratamento dos dados primários obtidos para coletar informações sobre a variável independente, neste caso a RSIES e a influência sobre a variável dependente.

Nesse sentido, foi construído o instrumento de pesquisa composto por quatro dimensões avaliativas para RSIES, baseada nas propostas por Vallaey (2008, 2014) e pelo ORSIES (2018). O instrumento de coleta de dados selecionado foi o questionário estruturado, adaptado de Martins (2018). Antes de iniciar com a adaptação do questionário, foi enviado um pedido por e-mail à autora, porém não houve retorno. Com isto, as questões foram adaptadas ao contexto estudado e coleta organizadas na escala dos cinco pontos de *Likert* como opções de resposta ([1] Discordo totalmente, [2] Discordo, [3] Nem discordo/Nem concordo, [4] concordo, [5] Concordo totalmente).

O questionário foi estruturado em duas partes. A primeira parte corresponde as características sociodemográficas com questões sobre a idade, gênero, formação acadêmica, tempo de trabalho na IES, com o somatório de 7 questões. A segunda parte é composta por quatro seções, correspondendo as quatro dimensões da RSIES sendo elas: Responsabilidade Social em Instituições de Ensino Superior nos aspectos gerais (3); Gestão responsável (12); Qualidade na capacitação dos colaboradores (6); Pesquisa/investigação responsável (10), totalizando 31 variáveis.

Antes de iniciar a recolha de dados no IPB, junto dos colaboradores, foi solicitado o Parecer à Comissão de Ética para averiguar se o questionário estava apto para ser aplicado. A resposta foi positiva. Para o CCHSA/UFPB não foi necessário tal solicitação.

O questionário foi aplicado aos colaboradores do IPB e do CCHSA/UFPB, considerando o objetivo do estudo em questão. Com o intuito de receber respostas suficientes para dar andamento a pesquisa, foram enviados 264 e-mails aos colaboradores do CCHSA/UFPB, no dia 20 de maio de 2021, contendo uma breve apresentação do estudo e indicando o link para o acesso ao questionário, sendo necessário um novo envio, no dia 04 de junho de 2021, por não ter obtido respostas consideráveis para a análise. No dia 30 de junho foi definido o encerramento do questionário, com o retorno de 54 respostas válidas. A recolha de dados no IPB começou no dia 16 de junho e foram enviados 729 e-mails tendo sido necessário um novo envio no dia 25 de junho. No dia 25 de julho foi definido o encerramento do questionário, com o retorno de 70 respostas válidas. A aplicação procedeu-se on-line, através da plataforma gratuita de Formulários Google. Antes de começar a coleta dos dados principais, realizou-se um pré-teste com um grupo limitado de colaboradores de modo que foi possível fazer as devidas adaptações referente à linguagem, escrita, coerência e outras que vieram a ser descobertas nesta etapa.

Os dados primários foram tratados com o auxílio do Software estatístico IBM-SPSS versão 25, procedendo-se à análise descritiva, utilizando testes de hipóteses, que foram definidas no

decorrer da pesquisa bibliográfica e da análise de conteúdo dos dados secundários. Após esta fase, a análise e interpretação dos resultados foi feita à luz da literatura.

A seguir, apresenta-se na Tabela 1, as questões referentes a segunda parte do questionário utilizadas para adquirir as respostas necessárias dos respondentes para o alcance dos objetivos da pesquisa.

Tabela 1: Dimensões teóricas e questões investigativas.

Dimensões	Número de Ordem	Questões
Responsabilidade Social em Instituições de Ensino Superior nos aspectos gerais	8a	A minha IES tem um elevado potencial para contribuir com a proteção e o respeito ao meio ambiente.
	8b	A minha IES tem um elevado potencial para contribuir com a resolução de problemas sociais.
	8c	A minha IES tem um elevado potencial para contribuir com o crescimento e desenvolvimento económico.
Gestão Responsável	9a	Os diretores da minha IES estão preparados para o desempenho das suas funções seguindo princípios éticos e legais.
	9b	A Direção realiza uma gestão profissional contratando especialistas externos quando necessário.
	9c	Existe rotatividade nos cargos de direção, impedindo que qualquer pessoa se perpetue no poder.
	9d	A IES possui certificações de qualidade dos processos de planeamento e controle.
	9e	Há divulgação e transparência da gestão financeira da IES.
	9f	Existem códigos de ética, de governança e de políticas para conflitos de interesses.
	9g	A gestão da IES está preocupada com a satisfação dos seus colaboradores.
	9h	A gestão da IES leva em conta os interesses da comunidade local onde a instituição está inserida.
	9i	A gestão da IES está preocupada com questões ambientais.
	9j	A gestão da IES está atenta ao consumo de energia.
	9k	A gestão da IES está preocupada com o desemprego
Qualidade na formação dos colaboradores	9l	A gestão da IES incentiva o voluntariado entre os seus colaboradores.
	10a	Há oferta de formação/treinamento sobre ética e questões sociais.
	10b	Em geral, ética, responsabilidade social e sustentabilidade são formações/treinamentos obrigatórias para os colaboradores da IES.
	10c	Ética responsabilidade social e sustentabilidade são formações/treinamentos oferecidas como optativas pela IES.
	10d	A IES geralmente convida especialistas e/ou diretores de diversas organizações para discutir ética, responsabilidade social e sustentabilidade.
10e	Os colaboradores podem fazer mobilidades em outras IES para conhecerem as práticas de responsabilidade social desenvolvidas por essas IES	

Tabela 2: Dimensões teóricas e questões investigativas (continuação)

Dimensões	Número de Ordem	Questões	
Qualidade na formação dos colaboradores	10f	A IES promove ou permite aos colaboradores participar de ações de formação relacionadas à sustentabilidade e ao meio ambiente.	
	11a	A IES está preocupada em formar investigadores.	
	11b	A IES participa ativamente da comunidade científica.	
	11c	As investigações são avançadas, sendo que há recursos destinados exclusivamente para esse fim.	
	11d	Os colaboradores são informados sobre as investigações realizadas na IES.	
	11e	Há bolsas de investigação e capacitação para colaboradores.	
	Investigação responsável	11f	Há colaboração internacional em projetos de investigação.
		11g	São realizados encontros para explorar oportunidades de investigação.
		11h	Há suporte para a criação de empresas provenientes das investigações realizadas na IES.
		11i	A IES efetivamente transfere conhecimentos de investigação para a sociedade.
		11j	A IES procura fornecer meios para o desenvolvimento de investigações, mesmo sem financiamento externo.

Fonte: Elaboração própria.

2.3 Ambiente e Sujeitos da Pesquisa

As IES que se estudou nesta pesquisa foram escolhidas por terem representatividade e impactos positivos em suas respectivas regiões. Além disso, elas apresentam semelhança no ensino, oferecem o ensino técnico, graduação e mestrado

2.3.1 Instituto Politécnico de Bragança – IPB

O Instituto Politécnico de Bragança (IPB) é uma instituição pública de ensino superior, criada em 1983, que tem por missão a criação, transmissão e difusão do conhecimento técnico-científico e do saber de natureza profissional, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação orientada e do desenvolvimento experimental (IPB, 2021). O IPB desenvolve a sua missão em articulação com a sociedade, incluindo a cooperação transfronteiriça, numa perspectiva de coesão territorial e de afirmação nacional e internacional. O IPB valoriza a atividade do seu pessoal docente, investigador e não docente, estimula a formação intelectual e profissional dos estudantes e assegura as condições para que todos os cidadãos devidamente habilitados possam ter acesso ao ensino superior e à aprendizagem ao longo da vida.

O IPB é constituído por cinco escolas, quatro em Bragança e uma em Mirandela. São elas: Escola Superior Agrária de Bragança; Escola Superior de Educação de Bragança; Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Bragança; Escola Superior de Comunicação, Administração e Turismo de Mirandela; Escola Superior de Saúde de Bragança. A oferta formativa do IPB é constituída por mais de uma centena de cursos e ciclos de estudos, incluindo licenciaturas, pós-

graduações, pós-licenciaturas e ciclos de estudos de mestrado, bem como cursos de especialização tecnológica. O IPB possui o corpo docente mais qualificado do sistema de ensino superior politécnico em Portugal, com a percentagem mais elevada de docentes doutorados. Atualmente o IPB tem em seu quadro 640 profissionais docentes e não docentes.

O IPB foi avaliado pela Associação das Universidades Europeias (EUA, *European University Association*) que o reconheceu como uma das instituições politécnicas de maior sucesso: “*At national level, IPB is one of the more successful polytechnics, and competes in some areas with the best of universities*”. O IPB é considerado o melhor Instituto Politécnico de Portugal, de acordo com o *Ranking U-Multirank*. Em 2020, ocupava a oitava posição a nível nacional entre todas as universidades e politécnicos do país, sendo ainda aclamado pelo *Shanghai Ranking’s Global Ranking of Academic Subjects 2020* em *Food Science and Technology* como a 30.º melhor IES do mundo.

2.3.2 Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias – CCHSA/UFPB

O Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias – CCHSA compõe o Campus III da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, uma instituição educacional multi-campi, cuja missão é promover atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o desenvolvimento sustentável da região (CCHSA, 2021).

O CCHSA é uma unidade da UFPB voltada para o ensino médio, a educação profissional (técnico), os ensinamentos de graduação e de pós-graduação, voltados prioritariamente para as áreas de agricultura, pecuária, agroindústria, gestão e educação. Sua finalidade precípua consiste na realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão que contemplem as formações científicas e tecnológicas indispensáveis ao desenvolvimento regional (CCHSA, 2021).

Atualmente, o CCHSA/UFPB oferece os cursos de Graduação (Bacharelado) em Agroindústria, Administração, Pedagogia e Agroecologia. Oferece também o curso de Licenciatura em Ciências Agrárias na modalidade presencial e virtual. São oferecidos os Cursos Técnicos em Agropecuária, Agroindústria, Aquicultura e Nutrição e dietética, presenciais e os cursos de Informática, Cooperativismo e Meio Ambiente na modalidade EaD (CAVN). O CCHSA engloba também o Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Tecnologia Agroalimentar (PPGTA) e o Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Ciências Agrárias – Agroecologia (PPGCA) (CCHSA, 2021).

Quanto à Universidade Federal da Paraíba, é destaque brasileiro em depósito de patentes, ocupando o primeiro lugar no *Ranking* dos Depositantes Residentes de Patentes de Invenção, promovido pelo Instituto Nacional da Propriedade Industrial. A UFPB também ganha destaque internacional, estando presente no Top 100 das melhores universidades da América Latina, de acordo com a classificação do “*The Latin America University Rankings 2020*”. Integra também, a nível internacional, o grupo dos 6,3% das melhores universidades do mundo (UFPB, 2020).

2.3.2 Universo e amostra

Universo é um conjunto de elementos que possuem as mesmas características, ou seja, todos os elementos contidos em determinado conjunto. Amostra é uma parte do universo, ou seja, a parte que representa o universo. A amostra pode ser -probabilística e não probabilística. A amostra não probabilística pode ser subdividida por acessibilidade ou tipicidade e sua composição pode ser acidental ou intencional (Samara, 2007). Para este estudo, adotou-se a amostra não probabilística, por considerar que os sujeitos foram definidos previamente, por acessibilidade dado a facilidade de acesso aos sujeitos e sua composição foi acidental, pois a amostra foi formada por respostas aos e-mails que foram retornando. Em relação à amostra, esta foi definida com base em cálculos estatísticos.

A equação (1) é a fórmula para determinar a amostra estatística (baseado em Triola, 2008).

$$n = \frac{z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2(N - 1) + z^2 \cdot p \cdot q} \quad (1)$$

Considerando o baixo número de questionários respondidos, optou-se em avaliar o tamanho da mostra em alternativas de valores, como forma de assegurar a fiabilidade da pesquisa.

Onde:

CCHSA/UFPB

- Z= Nível de Confiança = 90%
- P= Quantidade de Acerto (%) = 70%
- Q= Quantidade de Erro esperado (%) = 30%
- N= População total = 264
- e= Nível de Precisão (%) = 10%
- Tamanho da Amostra = 47

IPB

- Z= Nível de Confiança = 90%
- P= Quantidade de Acerto (%) = 70%
- Q= Quantidade de Erro esperado (%) = 30%
- N= População total = 729
- e= Nível de Precisão (%) = 10%
- Tamanho da Amostra = 52

Tabela 3: Universo e amostra.

IES	Universo	Amostra	Nível de significância
CCHSA/UFPB	264	54	10%
IPB	729	70	10%

Fonte: Elaboração própria.

Os sujeitos da pesquisa são as pessoas que fornecerão os dados necessários (Vergara, 2013). Neste caso, os sujeitos são as pessoas que ocupam cargos de docência, não docência (técnico administrativo, no Brasil) bem como todos os colaboradores das IES em estudo.

Na Tabela 4 representa-se o número de colaboradores do CCHSA/UFPB e do IPB. Note-se que no CCHSA/UFPB a segunda coluna da tabela que diz respeito aos colaboradores não docentes refere-se apenas aos técnicos administrativos. No IPB, colaboradores não docentes é um conceito vasto e vai além dos técnicos administrativos.

Tabela 4: Colaboradores.

Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias - CCHSA	Docentes	Não docente	Total
	135	129	264
CAVN - Colégio Agrícola Vidal de Negreiros	0	2	2
Departamento de Agricultura	20	7	27
Departamento de Ciência Animal	16	8	24
Departamento de Ciências Básicas e Sociais	22	2	24
Departamento de Ciências Sociais Aplicadas	22	0	22
Departamento de Educação	23	0	23
Departamento de Gestão e Tecnologia agroindustrial	32	9	41
Direção do CCHSA	0	92	92
Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA)	0	9	9
		Não	
Instituto Politécnico de Bragança - IPB	Docentes	docente	Total
	539	190	729
Escola Superior de Tecnologia e Gestão - ESTIG	126	18	144
Escola Superior de Educação de Bragança - ESEB	82	23	105
Escola Superior de Agrárias - ESA	115	15	130
Escola Superior de Saúde - ESS	107	12	119
Escola Superior de Administração, Comunicação e Turismo - ESACT	109	3	112
Serviços Centrais	0	84	84
Serviço de Ação Social	0	16	16
Informática e Comunicações	0	16	16
Presidência	0	3	3

Fonte: Elaboração própria.

3. Apresentação e Análise dos Resultados

A análise descritiva da amostra foi feita através de tabelas de frequências, para as variáveis de natureza qualitativa, e pela análise da média e desvio-padrão, para as variáveis de natureza quantitativa.

Para constatar a fiabilidade da escala e análise da consistência interna do questionário, avaliou-se o *Alpha de Cronbach* (Smith & Albaum, 2013; Pestana & Gageiro, 2014; George & Mallery, 2003):

- $\alpha > 0.9$ Muito boa
- $0.9 > \alpha > 0.8$ Boa
- $0.8 > \alpha > 0.7$ Razoável
- $0.7 > \alpha > 0.6$ Fraca, mas aceitável
- $\alpha < 0.6$ Inadmissível e inaceitável

De acordo com o resultado do teste (Tabela 5) o *Alpha de Cronbach* é maior que 0,80 em todos os grupos de questões, sendo semelhante nos dois ambientes de pesquisa. No que se refere ao

questionário completo, verifica-se um Alpha acima de 0,9 em ambos os ambientes. Assim, pode-se concluir que a fiabilidade do questionário é “Muito boa”.

Tabela 5: Fiabilidade do questionário.

Grupo	Item	Alpha de Cronbach		Fiabilidade	
		CCHSA/UFPB	IPB	CCHSA/UFPB	IPB
Percepção da RSIES	3	0,864	0,835	Boa	Boa
Gestão responsável	12	0,912	0,916	Muito boa	Muito boa
Formação dos colaboradores	6	0,816	0,855	Boa	Boa
Investigação responsável	10	0,895	0,896	Boa	Boa
Todo o questionário	31	0,933	0,944	Muito boa	Muito boa

Fonte: Elaboração própria.

3.1 Caracterização da Amostra

3.1.1 CCHSA/UFPB

Na Tabela 6 apresentam-se os principais traços caracterizadores da amostra de 54 colaboradores do CCHSA/UFPB. No que se refere a idade dos participantes, nota-se que as faixa-etárias estão equiparadas. A maior frequência está na faixa-etária dos 35 aos 40 anos (27,8%) e a menor está entre 52 e 70 anos (22,2%). O tempo de trabalho na IES está representado pela frequência entre 5 e 10 anos (29,6%) que corresponde pelo maior percentual da amostra. Quanto à função, os docentes foram os que mais participaram da pesquisa com 61,1% da frequência observada. No que tange a formação dos colaboradores, a maior frequência observada está na categoria com o título de doutoramento (48,1%), seguido do título de mestre (27,8%) e a menor frequência está na categoria pós-doutoramento (7,4%). As áreas de formação são diversificadas, desde ciências exatas e engenharias, passando por ciências da natureza, educação, saúde, até chegar nas ciências sociais.

Tabela 6: Caracterização da amostra - CCHSA/UFPB.

	Frequência Absoluta (n)	Frequência Relativa (%)
Gênero		
Masculino	31	57,4
Feminino	23	42,6
Faixa-etária		
24 - 34	14	25,9
35 - 40	15	27,8
41 - 51	13	24,1
52 - 70	12	22,2
Tempo na IES		
Entre 1 e 5 anos	12	22,2
Entre 5 e 10 anos	16	29,6
Entre 10 e 15 anos	14	25,9
Entre 15 e 20 anos	6	11,1
Mais de 20 anos	6	11,1
Função		
Docente	33	61,1
Técnico administrativo	21	38,9

Tabela 7: Caracterização da amostra - CCHSA/UFPB (continuação).

	Frequência Absoluta (n)	Frequência Relativa (%)
Escolaridade		
Ensino Médio	0	0
Graduação	9	16,6
Mestrado	15	27,8
Doutorado	26	48,1
Pós-doutorado	4	7,4
Formação		
Administração	6	11,1
Ciências Agrárias	2	3,7
Agronomia	8	14,8
Matemática	3	5,6
Serviço Social	2	3,7
Ciências Biológicas	2	3,7
Economia	3	5,6
Educação	5	9,5
Engenharia	4	7,5
História	2	3,7
Medicina Veterinária	2	3,7
Outros	14	26,6

Nota: ^a apresenta-se as áreas com mais de 1 observação, sendo englobado em "outros" todas as áreas com apenas 1 observação. ^b inclui as seguintes áreas, cada uma com única observação: Biblioteconomia; Agroindústria; Ciências da Natureza; Ciências Sociais, Contabilidade; Direito; Farmácia; Gestão Pública; Letras; Nutrição; Produção Vegetal; Química; Rede de Computadores; Zootecnia.

Fonte: Elaboração própria.

3.1.2 IPB

A partir da análise dos principais indicadores presentes na Tabela 8, onde se caracteriza a amostra do IPB, 47,1% dos respondentes têm idade entre 45 e 54 anos, representando a maioria dos colaboradores participantes na pesquisa. O menor percentual está no grupo dos 24-34 anos, com apenas 7,1%. Com relação ao tempo de trabalho na IES, a maior frequência de respostas está na categoria mais de 20 anos, representando 55,1% dos respondentes e a menor representatividade nas respostas está na opção “entre 10 e 15 anos” representando 8,7%. Colaboradores docentes são os que mais participaram da pesquisa, com representação de 74,3% da amostra.

Nota-se que na escolaridade dos participantes, o título de doutor é o que tem maior representatividade com 44,3% e menor no título de pós-graduação 8,6% (ver Tabela 8). As áreas de formação são diversas: ciências empresariais (22,9%), engenharias (17,1%), informática (14,3%), saúde (11,4%), ciências sociais e do comportamento (11,4%), agricultura, silvicultura e pesca (7,1%), artes e humanidades (7,1%), educação (4,3%), informação e jornalismo (1,4%), ciências da vida (1,4%), e desconhecido ou não especificado (1,4%).

Tabela 8: Caracterização da amostra – IPB.

	Frequência Absoluta (n)	Frequência Relativa (%)
Género		
Masculino	35	50
Feminino	35	50
Faixa-etária		
24 - 34	5	7,1
35 - 44	19	27,1
45 - 54	33	47,1
55 - 65	13	18,6
Tempo na IES		
Entre 1 e 5 anos	8	11,6
Entre 5 e 10 anos	7	10,1
Entre 10 e 15 anos	6	8,7
Entre 15 e 20 anos	10	14,5
Mais de 20 anos	38	55,1
Função		
Docente	52	74,3
Não docente	18	25,7
Escolaridade		
Licenciatura	9	12,9
Pós-Graduação	6	8,6
Mestrado	24	34,3
Doutoramento	31	44,3
Formação		
Educação	3	4,3
Informática	10	14,3
Engenharia e técnicas afins	12	17,1
Agricultura, silvicultura e pesca	5	7,1
Saúde	8	11,4
Artes e humanidades	5	7,1
Ciências sociais e do comportamento	8	11,4
Ciências empresariais	16	22,9
Outros	3	4,2

Nota: a inclui as seguintes áreas, cada uma com uma única observação: Ciências da vida; Informação e jornalismo; Desconhecido ou não especificado.

Fonte: elaboração própria.

3.2 Análise dos Resultados

3.2.1 Análise descritiva

Nesta secção serão apresentadas as questões da segunda parte da pesquisa. Os percentuais apresentados nas questões estão associados com a escala de *Likert* (do 1 ao 5). Também está presente nas tabelas a média e desvio padrão das respostas nas variáveis.

3.2.1.1 CCHSA/UFPB

A Tabela 9 apresenta as frequências absolutas e relativas, bem como a média e o desvio-padrão para cada uma das questões da segunda parte do inquérito. Na primeira parte da secção II (questão 8), questiona-se aos colaboradores do CCHSA/UFPB sobre sua percepção geral da

RSIES nas categorias meio ambiente, meio social e meio económico. Assim, de acordo com a média que varia de 4,33 a 4,66, com desvio-padrão na máxima de 0,752 infere-se que há uma considerável percepção de RS pelos colaboradores sobre as práticas realizadas pelo CCHSA/UFPB.

No grupo de questões 9, que trata da gestão responsável da IES, observa-se uma tendência da média em ficar próximo a 3, com desvio-padrão máximo de 1,175. Infere-se que, os colaboradores têm uma certa dúvida sobre como a gestão da IES é atuante. A maior média observada é 4,11 com desvio-padrão de 0,925 para a questão 9a “Os diretores da minha IES estão preparados para o desempenho das suas funções seguindo princípios éticos e legais” em que a maior frequência 40,7% para o a escala 5 “Concordo totalmente”. Infere-se assim, que os colaboradores estão confiantes nas capacidades dos seus diretores. A menor média observada está para a questão 9l “A gestão da IES incentiva o voluntariado entre os seus colaboradores” (média= 3,24; desvio-padrão: 1,080) com maior frequência (35,2%) na escala 3 “Nem discordo/Nem concordo”. A próxima frequência com maior representatividade é para a escala 2 “Discordo”. Assim, esses valores indicam dúvida e incerteza quanto ao incentivo para voluntariado por parte do CCHSA/UFPB. Um ponto importante é a reflexão sobre o papel da IES para a sociedade, como na pergunta 9h “A gestão da IES leva em conta os interesses da comunidade local onde a instituição está inserida”. Aqui, a maior frequência (48,1%) está na escala 4 “Concordo”, média de 3,87 e desvio-padrão de 0,933 (ver Tabela 9).

A questão 10 levanta a reflexão sobre as formações oferecidas aos colaboradores, em especial formações sobre a temática ética. Numa primeira análise, observa-se um *déficit* nas formações que envolvem ética e responsabilidade social. Como se observa na Tabela 7, para esse grupo de questões a maior média observada foi de 3,96 com desvio padrão de 0,889 e a menor média de 2,85 com desvio padrão de 1,123. A questão que obteve a menor média foi a 10b “Em geral, ética, responsabilidade social e sustentabilidade são formações obrigatórias para os colaboradores da IES” e, apesar do desvio padrão ser de 1,123 as maiores frequências estão no sentido negativo da escala o que confirma a inferência de que no CCHSA/UFPB não exigem dos colaboradores conhecimentos sobre ética, uma das dimensões da RSIES, especificamente no quesito “Campus socialmente responsável”, cuja literatura foi abordada no subitem 1.2.3.1. Entretanto, apesar de não haver enfoque nas formações com base na ética, a maior média do grupo é representada pela questão 10f “A IES promove ou permite aos colaboradores participar de ações de formação relacionadas à sustentabilidade e ao meio ambiente” indicando que o CCHSA/UFPB tem uma preocupação com a sustentabilidade e meio ambiente De modo geral, as maiores frequências de respostas do grupo 10 estão na escala de número 3 “Nem discordo/Nem concordo, ou seja, infere-se que há dúvida por parte dos colaboradores sobre formações sobre o referido tema.

Tabela 9: Frequências da percepção de RSIES pelos colaboradores do CCHSA/UFPB.

Questões	1	2	3	4	5	Média	Desvio-padrão
8a	0 (0%)	2 (3,7%)	3 (5,6%)	24 (44,4%)	25 (46,3%)	4,33	0,752
8b	0 (0%)	2 (3,7%)	1 (1,9%)	26 (48,1%)	25 (46,3%)	4,37	0,708
8c	0 (0%)	2 (3,7%)	0 (0%)	23 (42,6%)	29 (53,7%)	4,46	0,693
9a	0 (0%)	4 (7,4%)	8 (14,8%)	20 (37%)	22 (40,7%)	4,11	0,925
9b	1 (1,9%)	5 (9,3%)	17 (31,5%)	20 (37%)	11 (20,4%)	3,65	0,974
9c	3 (5,6%)	7 (13%)	14 (25,9%)	16 (29,6%)	14 (25,9%)	3,57	1,175
9d	3 (5,6%)	5 (9,3%)	21 (38,9%)	17 (31,5%)	8 (14,8%)	3,41	1,037
9e	2 (3,7%)	5 (9,3%)	10 (18,5%)	18 (33,3%)	19 (35,2%)	3,87	1,117
9f	1 (1,9%)	4 (7,4%)	17 (31,5%)	21 (38,9%)	11 (20,4%)	3,69	0,948
9g	1 (1,9%)	7 (13%)	11 (20,4%)	23 (42,6%)	12 (22,2%)	3,70	1,021
9h	2 (3,7%)	1 (1,9%)	12 (22,2%)	26 (48,1%)	13 (24,1%)	3,87	0,933
9i	0 (0%)	2 (3,7%)	8 (14,8%)	27 (50%)	17 (31,5%)	4,09	0,784
9j	1 (1,9%)	6 (11,1%)	17 (31,5%)	21 (38,9%)	9 (16,7%)	3,57	0,964
9k	2 (3,7%)	8 (14,8%)	18 (33,3%)	20 (37%)	6 (11,1%)	3,37	0,996
9l	1 (1,9%)	14 (25,9%)	19 (35,2%)	11 (20,4%)	9 (16,7%)	3,24	1,080
10a	1 (1,9%)	6 (11,1%)	15 (27,8%)	21 (38,9%)	11 (20,4%)	3,65	0,994
10b	7 (13%)	12 (22,2%)	22 (40,7%)	8 (14,8%)	5 (9,3%)	2,85	1,123
10c	1 (1,9%)	8 (14,8%)	25 (46,3%)	16 (29,6%)	4 (7,4%)	3,26	0,873
10d	3 (5,6%)	5 (9,3%)	28 (51,9%)	9 (16,7%)	9 (16,7%)	3,30	1,039
10e	2 (3,7%)	6 (11,1%)	24 (44,4%)	16 (29,6%)	6 (11,1%)	3,33	0,952
10f	1 (1,9%)	1 (1,9%)	13 (24,1%)	23 (42,6%)	16 (29,6%)	3,96	0,889
11a	1 (1,9%)	1 (1,9%)	9 (16,7%)	24 (44,4%)	19 (35,2%)	4,09	0,875
11b	1 (1,9%)	2 (3,7%)	6 (11,1%)	23 (42,6%)	22 (40,7%)	4,17	0,906
11c	0 (0%)	10 (18,5%)	22 (40,7%)	13 (24,1%)	9 (16,7%)	3,39	0,979
11d	0 (0%)	10 (18,5%)	18 (33,3%)	15 (27,8%)	11 (20,4%)	3,50	1,023
11e	2 (3,7%)	13 (24,1%)	21 (38,9%)	10 (18,5%)	8 (14,8%)	3,17	1,077
11f	2 (3,7%)	6 (11,1%)	17 (31,5%)	18 (33,3%)	11 (20,4%)	3,56	1,058
11g	2 (3,7%)	7 (13%)	17 (31,5%)	19 (35,2%)	9 (16,7%)	3,48	1,041
11h	6 (11,1%)	10 (18,5%)	28 (51,9%)	8 (14,8%)	2 (3,7%)	2,81	0,953
11i	2 (3,7%)	2 (3,7%)	17 (31,5%)	25 (46,3%)	8 (14,8%)	3,65	0,914
11j	2 (3,7%)	6 (11,1%)	11 (20,4%)	24 (44,4%)	11 (20,4%)	3,67	1,046

Nota: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Nem discordo/Nem concordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo total.

Fonte: Elaboração própria.

Sobre investigação responsável, temática presente no grupo de questões 11 obteve-se médias que variam desde 2,81 até 4,17 (ver Tabela 9). As duas maiores médias são representadas pelas questões 11a “A IES está preocupada em formar investigadores” (média= 4,09; dp= 0,875) e 11b “A IES participa ativamente da comunidade científica” (média= 4,17; dp= 0,906), o que nos leva a entender que na percepção dos colaboradores, o CCHSA/UFPB está empenhado no desenvolvimento de investigações, corroborando com a dimensão da “Gestão socialmente responsável da produção e difusão do conhecimento” presente na subseção 1.2.3.3. A questão que requer uma atenção especial neste grupo é a 11h “Há suporte para a criação de empresas provenientes das investigações realizadas na IES” (média=2,81; desvio-padrão= 0,953). É a questão de menor média, com maior frequência na escala negativa das respostas 1 “Discordo totalmente” (11,1%), 2 “Discordo” (18,5%) e 3 “Nem discordo/Nem concordo (51,9%) mostrando

que, apesar do CCHSA/UFPB ter preocupação com as investigações, não fornece nenhum apoio para a continuação da pesquisa, mediante os resultados. Isso pode desestimular os investigadores ou permitir que organizações externas da IES (regionais e transregionais) se apoderem do capital proveniente dessas investigações, ou seja, o CCHSA/UFPB investe no investigador para que outros venham e colham os frutos.

3.2.1.2 IPB

Ao analisar a tabela de frequência da segunda parte do questionário respondido pelos colaboradores do IPB (ver Tabela 10), nota-se que não há grande divergência nas respostas quando comparadas com as dadas pelos colaboradores do CCHSA/UFPB. Em sua maioria, as médias apresentadas ficam entre 3 e 4 valores, indicando que os colaboradores nem discordam/nem concordam, com tendência para o concordo, com exceção do grupo de questões 10, que apresenta média abaixo de 2,76 em 4 das 6 variáveis, ou seja, em média discordam, mas com tendência a nem discordar/nem concordar.

O primeiro grupo de questões (8) que diz respeito à percepção geral dos colaboradores com relação a RSIES é composto por 3 variáveis (8a, 8b e 8c), cujas médias respectivamente são: 4,11 (desvio-padrão= 0,733); 3,99 (dp=7,89) e 4,36 (dp=0,703) como se pode observar na Tabela 10. Neste sentido, infere-se que há uma percepção considerável, por parte dos colaboradores, das responsabilidades sociais praticadas pelo IPB, porém ainda há o que melhorar.

Com relação à temática gestão responsável, presente no grupo de questões 9, 11 das 12 variáveis apresentam média abaixo de 3,86 (dp= 0,856) – ver Tabela 10. A média de 4,03 (dp= 0,884) foi para a questão 9a “Os diretores da minha IES estão preparados para o desempenho das suas funções seguindo princípios éticos e legais”, assim como na percepção dos colaboradores do CCHSA/UFPB, ocasionalmente é a maior média do grupo e indica que há uma confiança nas capacidades de gestão dos diretores do IPB. A menor média observada (média=3,09; dp=0,974) está para a questão 9e “Há divulgação e transparência da gestão financeira da IES”, com maior frequência na escala 3 “Nem discordo/Nem concordo” com 45,5% (ver Tabela 10). Apesar de ser a menor média, apresenta um bom desvio padrão com tendência para as frequências positivas da escala. O que é importante refletir nesta variável é o desconhecimento da maioria dos colaboradores com a gestão financeira do IPB.

As variáveis do grupo 10, trazem a temática das formações para conceitos sobre ética, sustentabilidade e questões sociais. Esse é o grupo que requer uma maior atenção, devido representar as menores médias de todo o questionário. Como se pode observar na Tabela 10, as quatro primeiras variáveis, nomeadamente: 10a “Há oferta de formação sobre ética e questões sociais” (média= 2,70; dp= 0,938); 10b “Em geral, ética, responsabilidade social e sustentabilidade são formações obrigatórias para os colaboradores da IES” (média= 2,49; dp= 0,928); 10c “Ética responsabilidade social e sustentabilidade são formações oferecidas como optativas pela IES” (média= 2,59; dp=0,860) e 10d “A IES geralmente convida especialistas e/ou diretores de diversas organizações para discutir ética, responsabilidade social e sustentabilidade” (média=2,76; dp= 0,875) mostram que é possível inferir que o IPB não investe

em formações sobre ética, sustentabilidade e questões sociais, nem consegue-se observar através da média das questões 10e (média=3,14; dp=0,921) e 10f (média= 3,27; dp= 0,833), se permite que os colaboradores realizem mobilidade em outras IES a fim de conhecerem as práticas de RS desenvolvidas por elas. Essa inferência não é possível devido à média está próxima de 3, que representa a variável 3 “Nem discordo/Nem concordo”.

Tabela 10: Frequências da Percepção de RSIES pelos colaboradores do IPB.

Questões	1	2	3	4	5	Média	Desvio-padrão
8 ^a	0 (0%)	1 (1,4%)	12 (17,1)	35 (50%)	22 (31,4%)	4,11	0,733
8 ^b	1 (1,4%)	0 (0%)	16 (22,9%)	35 (50%)	18 (25,7%)	3,99	0,789
8 ^c	0 (0%)	1 (1,4%)	6 (8,6%)	30 (42,9%)	33 (47,1%)	4,36	0,703
9 ^a	1 (1,4%)	2 (2,9%)	14 (20%)	30 (42,9%)	23 (32,9%)	4,03	0,884
9 ^b	4 (5,7%)	8 (11,4%)	28 (40%)	18 (25,7%)	12 (17,1%)	3,37	1,079
9 ^c	6 (8,6%)	6 (8,6%)	17 (24,3%)	23 (32,9%)	18 (25,7%)	3,59	1,210
9 ^d	3 (4,3%)	5 (7,1%)	26 (37,1%)	26 (37,1%)	10 (14,3%)	3,50	0,974
9 ^e	5 (7,1%)	10 (14,3%)	32 (45,7%)	19 (27,1%)	4 (5,7%)	3,09	0,974
9 ^f	1 (1,4%)	12 (17,1)	28 (40%)	23 (32,9%)	6 (8,6%)	3,30	0,906
9 ^g	2 (2,9%)	16 (22,9%)	19 (27,1%)	25 (35,7%)	8 (11,4%)	3,30	1,040
9 ^h	1 (1,4%)	4 (5,7%)	13 (18,6%)	38 (54,3%)	14 (20%)	3,86	0,856
9 ⁱ	1 (1,4%)	6 (8,6%)	26 (37,1%)	31 (44,3%)	6 (8,6%)	3,50	0,830
9 ^j	0 (0%)	7 (10%)	14 (20%)	39 (55,7%)	10 (14,3%)	3,74	0,829
9 ^k	1 (1,4%)	6 (8,6%)	27 (38,6%)	30 (42,9%)	6 (8,6%)	3,49	0,830
9 ^l	4 (5,7%)	10 (14,3%)	21 (30%)	30 (42,9%)	5 (7,1%)	3,31	1,001
10 ^a	7 (10%)	22 (31,4%)	27 (38,6%)	13 (18,6%)	1 (1,4%)	2,70	0,938
10 ^b	9 (12,9%)	28 (40%)	25 (35,7%)	6 (8,6%)	2 (2,9%)	2,49	0,928
10 ^c	7 (10%)	25 (35,7%)	28 (40%)	10 (14,3%)	0 (0%)	2,59	0,860
10 ^d	7 (10%)	16 (22,9%)	34 (48,6%)	13 (18,6%)	0 (0%)	2,76	0,875
10 ^e	4 (5,7%)	11 (15,7%)	28 (40%)	25 (35,7%)	2 (2,9%)	3,14	0,921
10 ^f	3 (4,3%)	6 (8,6%)	32 (45,7%)	27 (38,6%)	2 (2,9%)	3,27	0,833
11 ^a	2 (2,9%)	3 (4,3%)	11 (15,7%)	35 (50%)	19 (27,1%)	3,93	0,953
11 ^b	0 (0%)	3 (4,3%)	9 (12,9%)	25 (35,7%)	33 (47,1%)	4,26	0,846
11 ^c	1 (1,4%)	9 (12,9%)	10 (14,3%)	32 (45,7%)	18 (25,7%)	3,81	1,011
11 ^d	1 (1,4%)	18 (25,7%)	26 (37,1%)	21 (30%)	4 (5,7%)	3,13	0,916
11 ^e	3 (4,3%)	12 (17,1%)	19 (27,1%)	26 (37,1%)	10 (14,3%)	3,40	1,069
11 ^f	0 (0%)	4 (5,7%)	7 (10%)	33 (47,1%)	26 (37,1%)	4,16	0,828
11 ^g	2 (2,9%)	8 (11,4%)	14 (20%)	32 (45,7%)	14 (20%)	3,69	1,015
11 ^h	1 (1,4%)	6 (8,6%)	23 (32,9%)	34 (48,6%)	6 (8,6%)	3,54	0,829
11 ⁱ	1 (1,4%)	3 (4,3%)	13 (18,6%)	48 (68,6%)	5 (7,1%)	3,74	0,736
11 ^j	4 (5,7%)	10 (14,3%)	24 (34,3%)	29 (41,4%)	3 (4,3%)	3,24	0,955

Nota: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Nem discordo/Nem concordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo total.

Fonte: elaboração própria.

Relativamente ao grupo de questões 11 sobre investigação responsável, observa-se a questão 11d “Os colaboradores são informados sobre as investigações realizadas na IES” (média=3,13; dp=0,916) que apresenta uma tendência de resposta para a escala 3 “Nem discordo/Nem concordo” inferindo dúvida relacionada a transparência de informações fornecidas pelo IPB (ver Tabela 10). Essa observação vai contra os pressupostos da gestão socialmente responsável da produção e difusão do conhecimento. Um ponto positivo neste grupo, está na variável 11b “A

IES participa ativamente da comunidade científica” (média: 4,26; dp= 0,846), indicando que o IPB está empenhado no desenvolvimento de investigações, corroborando com a dimensão presente na subseção 1.2.3.3 Gestão socialmente responsável da produção e difusão do conhecimento. A segunda maior média observada é para a questão 11f “Há colaboração internacional em projetos de investigação” (média=4,16; dp=0,828) em que, ao considerar o histórico do IPB da sua representatividade internacional e empenho em ser uma instituição acolhedora, está bem colocada e representativa. De modo geral, ao observar todas as médias e frequências do grupo 11, nota-se que há alguma dúvida no que diz respeito se o IPB pratica investigação responsável, porém também há uma forte tendência para o conhecimento, considerando que as maiores frequências estão concentradas nas escalas 3 “Nem discordo/Nem concordo” e 4 “Concordo”.

3.2.2 Respostas às questões formuladas e validação das hipóteses de investigação

3.2.2.1 Respostas às questões formuladas

Para dar respostas às questões, foi utilizado a média aritmética das médias de cada grupo de questão.

Tabela 11: Respostas às questões.

Questão	CCHSA/UFPB		IPB	
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão
Q1	4,39	0,07	4,15	0,19
Q2	3,68	0,27	3,51	0,27
Q3	3,39	0,38	2,82	0,31
Q4	3,55	0,40	3,69	0,37

Nota: a letra “Q” significa questões.

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar a Tabela 11, na coluna referente ao CCHSA/UFPB temos que para a questão “Q₁: Qual a percepção geral dos colaboradores sobre a responsabilidade social em IES?” utilizou-se as médias das respostas atribuídas as variáveis (3) da questão 8 da segunda parte do questionário, referente à percepção geral da RSIES. Neste caso, como se pode observar na Tabela 11, a média de resposta foi de 4,39 (dp=0,07) indicando que os colaboradores têm confiança nas capacidades da IES para contribuir com a sociedade que rodeia. Na coluna referente ao IPB, como se pode observar na Tabela 11, a média de resposta foi de 4,15 (dp=0,19) indicando que os colaboradores têm confiança nas capacidades da IES para contribuir com a sociedade que rodeia.

Na questão “Q₂: Qual a percepção dos colaboradores sobre a gestão responsável da IES?” utilizou-se as médias das respostas atribuídas as variáveis (12) da questão 9 da segunda parte do questionário, referente à gestão responsável. A média para o CCHSA/UFPB foi de 3,68 (dp=0,27) indicando que os colaboradores nem discordam/nem concordam, porém há a

tendência positiva para a concordância, relativamente à forma como é gerida a IES. A mesma análise pode ser aplicada ao IPB, onde a média foi de 3,51 ($dp=0,27$).

Para a questão “Q₃: Qual a percepção dos colaboradores sobre a qualidade nas formações (treinamentos) oferecidos pela IES?” foram utilizadas as variáveis (6) da questão 10, da segunda parte do questionário. Essas questões estão relacionadas à qualidade nas formações oferecidas pela IES nos quesitos ética, sustentabilidade e questões sociais. A média para o CCHSA/UFPB foi de 3,39 ($dp=0,38$) sendo a menor média de todo o questionário e indica que os colaboradores nem discordam/nem concordam sobre as temáticas das formações presentes na IES. No caso do IPB, a média foi de 2,82 ($dp=0,31$) sendo a menor média de todo o questionário, indica discordância sobre as temáticas abordadas nas formações presentes na IES.

A quarta questão “Q₄: Qual a percepção dos colaboradores sobre a investigação (pesquisa) responsável realizada pela IES?” tem as variáveis (10) da questão 11 da segunda parte do questionário. Essas questões pretendem conhecer a preocupação da IES com o incentivo, promoção e divulgação do conhecimento científico, na perspectiva dos colaboradores. A média encontrada para o CCHSA/UFPB foi de 3,55 ($dp=0,40$). Semelhante às questões 2 e 3, essa questão mostra a dúvida com relação ao grau de concordância sobre a participação e interesse da IES em investigações. Relativamente ao IPB, a média encontrada foi de 3,69 ($dp=0,37$), tornando a análise semelhante ao CCHSA/UFPB.

De modo geral, as médias encontradas para as questões propostas apresentam média percepção, com exceção das expectativas que os colaboradores têm direcionadas à capacidade da IES em contribuir com as necessidades das partes interessadas, sejam elas interna ou externa.

3.2.2.2 Validação das hipóteses

Nesta secção, serão abordados os resultados para as três hipóteses de pesquisas, mencionadas na subsecção 2.1. Para corroborar com as hipóteses, foi assumido 10% como o nível de significância. Para os testes de hipóteses foram utilizadas todas as 31 questões da segunda parte do questionário. Note que, como menciona-se a palavra “maior” nas hipóteses estabelecidas, assume-se que o teste deve ser unilateral a direita, assim, de acordo com Marôco (2014), o *p-value* para o teste unilateral pode obter-se dividindo o *p-value* do teste bilateral (que é o que a maioria dos softwares fazem, incluindo o IBM-SPSS v. 25) por 2.

Tendo em consideração que a dimensão da amostra de ambos os grupos é superior a 30 ($n>30$), não é necessário realizar o teste da normalidade. Para o teste de Levene, se $p\text{-value}>0,10$ as variáveis são homogêneas ou se $p\text{-value}<0,10$ as variáveis não são homogêneas. Sendo assim, se for homogênea, observa-se o *p-value* das variâncias iguais assumidas. Se não for homogênea observa-se o *p-value* das variâncias iguais não assumidas.

Deste modo, a regra de decisão de validação da hipótese é a seguinte:

- Se $p\text{-value}>0,10$ não se rejeita H_0 .

- Se $p\text{-value} < 0,10$ rejeita-se H_0 .

Para a análise da primeira hipótese é H_1 : A percepção dos colaboradores da IES do Brasil é maior do que a percepção dos colaboradores da IES de Portugal, foi utilizado o cálculo das médias do CCHSA/UEPB e aplicado o Teste-T para amostras independentes, conforme indicado por Marôco (2014). A decisão seguiu os pressupostos do teste, em que se utilizou as variáveis da segunda parte do questionário, referidas no item 2.2.

Tabela 12: Estatística de grupo.

	IES	n	Média	Desvio-padrão
Média Geral	CCHSA/UEPB	54	3,65	0,55
	IPB	70	3,50	0,55

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 13: Teste-T para amostras independentes - H_1 .

Variável latente	Teste de Levene	t	df	p-value (Sig.)	Resultado	Conclusão
Média Geral	0,811	1,460	122	0,073	Não homogénea	Rejeita-se

Nota: df- grau de liberdade.

Fonte: Elaboração própria.

Existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que as variâncias são significativamente diferentes, para um nível de significância de 0,10. Podemos concluir que as variâncias populacionais estimadas a partir das duas amostras não são homogéneas.

Para fins de conclusão, existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que os colaboradores do CCHS/UEPB-Brasil tem maior percepção sobre a RSIES do que os colaboradores do IPB-Portugal, assumindo um nível de significância de 10%.

Para a análise da segunda hipótese (H_2): Os docentes têm maior percepção quanto à RSIES do que os não docentes (técnicos administrativos), foi utilizado o teste Mann-Whitney, conforme indicado por Marôco (2014). A decisão seguiu os pressupostos do teste e apresenta-se os seguintes resultados:

Tabela 14: Estatística de grupo.

	Função	n	Média	Desvio-padrão
Média Geral - CCHSA/UEPB	Docente	33	3,70	0,56
	Não docente	21	3,58	0,57
Média Geral - IPB	Docente	52	3,45	0,60
	Não docente	18	3,63	0,37

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 15: Resultados - H₂.

Variável latente	Teste de Levene	t	df	p-value (Sig.)	Resultado	Conclusão
Média Geral - CCHSA/UFPB	0,878	0,740	52	0,294	Homogénea	Não se rejeita
Média Geral - IPB	0,083	-1,196	68	0,143	Homogénea	Não se rejeita

Nota: df- grau de liberdade.

Fonte: Elaboração própria.

Para o CCHSA/UFPB e o IPB não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que as variâncias são significativamente diferentes, para um nível de significância de 0,10. Podemos concluir que as variâncias populacionais para as amostras são homogêneas.

Relativamente ao teste de hipótese, o resultado para ambos os ambientes de pesquisa conclui-se que não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que os docentes tem maior percepção da RSIES do que os não docentes, assumindo um nível de significância de 10%.

Para a análise da terceira hipótese (H₃): As mulheres têm maior percepção de RSIES do que os homens, no caso do CCHSA/UFPB foi utilizado o teste Mann-Whitney. No caso do IPB, o Teste-T para amostras independentes. A decisão seguiu os pressupostos do teste e apresenta-se os seguintes resultados;

Tabela 16: Estatística de grupo.

	Género	n	Média	Desvio-padrão
Média Geral - CCHSA/UFPB	Feminino	23	3,86	0,42
	Masculino	31	3,49	0,60
Média Geral - IPB	Feminino	35	3,56	0,51
	Masculino	35	3,43	0,60

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 17: Resultados - H₃.

Variável latente	Teste de Levene	t	df	p-value (Sig.)	Resultado	Conclusão
Média Geral - CCHSA/UFPB	0,104	2,509	52	0,006	Não homogénea	Rejeita-se
Média Geral - IPB	0,601	0,968	68	0,169	Homogénea	Não se rejeita

Nota: df- grau de liberdade.

Fonte: Elaboração própria.

Relativamente ao CCHSA/UFPB existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que as variâncias são significativamente diferentes, para um nível de significância de 0,10. Podemos concluir que as variâncias populacionais estimadas a partir das duas amostras não são homogêneas.

Relativamente ao IPB, não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que as variâncias são significativamente diferentes, para um nível de significância de 0,10. Podemos concluir que as variâncias populacionais para as duas amostras são homogêneas.

Na análise do CCHSA/UFPB, existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que as mulheres tem maior percepção da RSIES do que os homens, assumindo um nível de significância de 10%. Relativamente ao IPB, não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que as mulheres tem maior percepção de RSIES do que os homens, assumindo um nível de significância de 10%.

3.2.3 Análise fatorial

A Análise Fatorial foi realizada com caráter puramente exploratório, devido a não obtenção dos requisitos mínimos necessários, nomeadamente o número mínimo aceitável de observações. Porém, houve o interesse em identificar quais os fatores que mais contribuem para a percepção da RSIES pelos colaboradores.

A seguir, apresenta-se os resultados da análise, considerando a união dos dados de ambos os ambientes de pesquisa.

Tabela 18: Teste KMO e de Bartlett.

KMO	0,873
Teste de Esfericidade de Bartlett	<0,001

Fonte: Elaboração própria.

Como é possível analisar na Tabela 18: Teste KMO e de Bartlett., sendo o KMO = 0,873 a recomendação face à análise fatorial é “Boa”. O teste de Bartlett apresenta um *p-value* < 0,001, pelo que rejeitamos H_0 e concluímos que as variáveis estão correlacionadas significativamente.

Antes da extração, as comunalidades (ver Tabela A.2 em anexo) iniciais eram 1 em todas as variáveis, como explica Marôco (2014) sobre o propósito da fatorização da matriz de correlações. Após a extração, a percentagem da variância de cada variável explicada pelos fatores comuns extraídos é superior a 0,5 para todas as variáveis.

Na Tabela 19 pode-se observar os valores da Variância Total Explicada. De acordo com a regra de retenção de fatores com valores próprios superiores a 1, foram retidos 7 fatores que representam cerca de 70% da variação dos dados.

Tabela 19: Variância Total Explicada.

Componente	Variância total explicada								
	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	10,938	35,285	35,285	10,938	35,285	35,285	4,192	13,521	13,521
2	3,040	9,808	45,092	3,040	9,808	45,092	4,077	13,153	26,674
3	2,244	7,237	52,330	2,244	7,237	52,330	3,713	11,977	38,651
4	1,823	5,880	58,210	1,823	5,880	58,210	2,767	8,927	47,578
5	1,351	4,357	62,567	1,351	4,357	62,567	2,647	8,539	56,118
6	1,124	3,627	66,194	1,124	3,627	66,194	2,420	7,806	63,923
7	1,026	3,311	69,505	1,026	3,311	69,505	1,730	5,581	69,505
8	0,864	2,787	72,292						
9	0,734	2,369	74,661						
10	0,726	2,342	77,003						
11	0,636	2,050	79,053						
12	0,623	2,011	81,064						
13	0,566	1,826	82,891						
14	0,516	1,665	84,555						
15	0,490	1,580	86,135						
16	0,461	1,486	87,621						
17	0,440	1,418	89,040						
18	0,388	1,251	90,291						
19	0,376	1,213	91,503						
20	0,338	1,089	92,592						
21	0,315	1,017	93,610						
22	0,281	0,908	94,517						
23	0,258	0,832	95,350						
24	0,239	0,772	96,121						
25	0,237	0,764	96,885						
26	0,209	0,674	97,559						
27	0,192	0,619	98,178						
28	0,180	0,582	98,760						
29	0,169	0,544	99,303						
30	0,121	0,389	99,692						
31	0,095	0,308	100,000						

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 20: Matriz de Componente Rodada.

Matriz de Componente Rodada							
	1	2	3	4	5	6	7
8a	0,015	0,126	0,147	0,876	0,085	0,092	-0,075
8b	0,157	0,094	0,123	0,773	-0,012	0,290	0,053
8c	0,151	0,171	0,124	0,842	-0,061	-0,136	0,104
9a	-0,115	0,300	0,381	0,140	0,125	0,486	0,165
9b	0,316	0,455	0,518	-0,101	-0,108	0,351	-0,120
9c	0,334	0,608	0,088	0,274	0,008	0,178	-0,132
9d	0,094	0,704	0,129	0,232	0,153	0,249	-0,054
9e	0,065	0,770	0,332	0,123	0,010	0,170	0,126
9f	0,116	0,613	0,217	0,070	0,265	0,110	0,278
9g	0,274	0,224	0,612	0,238	0,104	0,197	0,213
9h	-0,044	0,396	0,616	0,191	0,116	0,322	0,221
9i	-0,089	0,382	0,562	0,278	0,218	0,165	0,119
9j	0,142	0,355	0,479	0,224	0,392	-0,024	0,276
9k	0,292	0,625	0,249	0,054	0,302	-0,029	0,213
9l	-0,008	0,572	0,114	0,022	0,470	0,175	0,361
10a	-0,117	0,484	-0,013	0,016	0,518	0,309	0,265
10b	-0,004	0,190	0,174	-0,080	0,785	-0,046	0,142
10c	0,241	-0,009	0,024	-0,035	0,648	0,298	-0,295
10d	0,073	0,155	0,356	0,138	0,675	0,089	0,022
10e	0,317	0,115	0,680	0,013	0,228	-0,134	-0,016
10f	0,386	0,111	0,729	0,164	0,208	-0,012	0,036
11a	0,120	0,327	0,055	0,033	0,123	0,720	0,139
11b	0,312	0,156	0,026	0,225	0,166	0,670	0,223
11c	0,732	-0,159	0,366	-0,021	-0,009	0,043	0,029
11d	0,640	0,153	0,253	0,022	0,148	0,288	0,146
11e	0,861	0,086	-0,119	0,083	0,065	0,117	0,132
11f	0,656	0,233	0,286	0,199	-0,089	0,223	0,002
11g	0,394	0,149	0,179	-0,015	0,169	0,263	0,651
11h	0,773	0,195	0,087	0,120	0,104	-0,228	0,144
11i	0,501	0,165	0,411	0,339	0,055	0,204	0,127
11j	0,381	0,213	0,182	0,089	-0,061	0,350	0,668

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

Rotação convergida em 10 iterações.

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 20 se tem a Matriz dos Componentes Rodada, nela observa-se as cargas máximas obtidas pelo método Varimax. Cada fator refletido na vertical mostra quais variáveis se correlacionam melhor, a variância entre elas e a que apresentar maior valor tem maior importância e maior correlação no agrupamento.

Pode-se realizar a seguinte análise da Tabela 20, para as variáveis que maior se relacionam com cada fator:

- **Fator 1 – incentivo e apoio à investigação:** 11c, 11d, 11e, 11f, 11h, 11i. Este agrupamento indica que as variáveis estão voltadas para o incentivo e apoio à investigação. Neste grupo, a variável “11e - Há bolsas de investigação e capacitação para colaboradores” é a que apresenta maior correlação.

- **Fator 2 – gestão responsável:** 9c, 9d, 9e, 9f, 9k, 9l. Este agrupamento indica que as variáveis estão voltadas para questões relacionadas à gestão responsável, no sentido da transparência de informações. Neste grupo, a variável “9e - Há divulgação e transparência da gestão financeira da IES” é a que apresenta maior correlação.
- **Fator 3 – interesse dos stakeholders:** 9b, 9g, 9h, 9j, 10e, 10f. Este agrupamento indica que as variáveis estão voltadas para questões relacionadas com a preocupação da gestão da IES com o público interno e externo. A variável que apresenta maior correlação é a “10f - A IES promove ou permite aos colaboradores participar de ações de formação relacionadas à sustentabilidade e ao meio ambiente..
- **Fator 4 – contribuições da IES:** 8a, 8b, 8c. Este fator indicam que as variáveis estão relacionadas à confiança dos colaboradores sobre o potencial das contribuições que a IES tem com o ambiente, problemas sociais e económicos. A variável “8ª - A minha IES tem um elevado potencial para contribuir com a proteção e o respeito ao meio ambiente” é a que apresenta maior correlação.
- **Fator 5 – ética, responsabilidade social e sustentabilidade:** 10a, 10b, 10c, 10d. Este fator indica que as variáveis estão voltadas para questões relacionadas com formações direcionadas aos colaboradores sobre o estudo da ética, responsabilidade social e sustentabilidade. A variável “10b - Em geral, ética, responsabilidade social e sustentabilidade são formações/treinamentos obrigatórias para os colaboradores da IES” é a que apresenta maior correlação.
- **Fator 6 – investigadores:** 9a, 11a, 11b. Este fator indica que as variáveis estão relacionadas com a preocupação que a IES tem sobre o desenvolvimento de habilidades de investigação em seus colaboradores. A variável “11a - A IES está preocupada em formar investigadores” é a que mais contribui para o fator.
- **Fator 7 – desenvolvimento de investigações:** 11g, 11j. Este fator indica que as variáveis estão relacionadas com o desenvolvimnto de ações que apoiem a investigação, mesmo sem o financiamento externo.

3.2.4 Apresentação dos resultados

No que toca o objetivo principal cuja intenção foi conhecer a percepção sobre RSIES na ótica dos colaboradores, considera-se que o objetivo foi atingido, apresentando respostas importantes para a aplicação da RS no desenvolvimento da região onde as IES estão inseridas, a partir do fornecimento de contribuições científicas. Durante o processo de análise dos dados, foi possível identificar, através das questões de investigação, que a percepção dos colaboradores do CCHSA/UFPB e IPB são diferentes, porém ambos apresentam uma média percepção com tendência crescente. Quando analisadas as questões de investigação, há um grupo de questão que requer atenção nos dois ambientes: “(Q₃) Qual a percepção dos colaboradores sobre a qualidade nas formações (treinamentos) oferecidos pela IES?”. Em ambos, as médias encontradas foram as mais baixas de todo o questionário. Esse fato levanta uma reflexão sobre a importância que as IES em estudo dão a este assunto. Será que as IES estão preocupadas em desenvolver competências em seus colaboradores? Os resultados encontrados vão de

encontro ao que diz o Livro Verde (ORSIES, 2018) onde afirma que a gestão de pessoas é um dos aspetos centrais na gestão organizacional das IES. Portanto, de acordo com Nunes e Vazquez (2016), para que as organizações e as IES sejam responsáveis nas três vertentes (economia, social e ambiental) é importante que os seus gestores e os outros colaboradores estejam informados, formados e motivados, sobre o assunto.

Com os resultados obtidos através dos testes de hipóteses, foi possível realizar o comparativo entre as duas IES. Na comparação considera-se incluir questões geográficas por se tratar de ambientes distintos. Um localizado na América do Sul (Brasil) e outro na Europa (Portugal). Por questões económicas e políticas, o Brasil sendo considerado um país subdesenvolvido, membro e líder do bloco político e económico MERCOSUL e Portugal um país desenvolvido, membro do maior bloco económico e político em número de membros, volume de vendas e PIB, a União Europeia (UE) e por questões culturais intrínsecas em cada país. Porém, há semelhanças técnicas entre as IES. Ambas oferecem o ensino técnico profissional, licenciatura, pós-graduação e mestrado. Essas semelhanças foram as que incentivaram a decisão para a realização do estudo. A conclusão para o estudo da análise da percepção de RSIES no CCHSA/UFPB e IPB, com base nos dados obtidos para dar resposta à H_1 , é de que os colaboradores do CCHSA/UFPB têm maior percepção de RSIES do que os colaboradores do IPB. Aqui vale uma consideração importante, pois o CCHSA/UFPB é uma instituição pública brasileira quem vem sofrendo ao longo dos anos com cortes de verbas destinados ao ensino, pesquisa e extensão, assim como muitas outras IES públicas brasileiras e mesmo assim, realiza esforços independentes para manter viva sua missão com a sociedade.

Relativamente aos docentes terem maior percepção que os não docentes, não ficou comprovado de forma estatística em nenhum dos ambientes estudado. Os não docentes incluídos na pesquisa do CCHSA/UFPB são considerados apenas os técnicos administrativos. Os não docentes do IPB vão além, incluem técnicos administrativos e outras categorias de colaboradores.

No que toca os resultados para a terceira hipótese, relativa ao género, conclui-se que as mulheres colaboradoras do CCHSA/UFPB têm maior percepção sobre a RSIES do que os homens. Neste sentido, as mulheres tendem a apoiar e manter relacionamentos mais do que os homens, concentrando-se mais prontamente nas necessidades dos outros do que em suas próprias necessidades (Hater & Bass, 1988; Hisrich & Brush, 1984). Acredita-se que as mulheres têm maior preocupação com os interesses das partes interessadas, enquanto os homens preocupam-se mais com os seus próprios interesses (Grosser & Moon, 2005). Essas afirmações mostram a importância do papel das mulheres na propagação da responsabilidade social ao longo dos anos.

Com os resultados obtidos na Análise Fatorial pode-se concluir que, há um forte senso comum direcionado ao apoio às investigações desenvolvidas pela IES, sendo esse o fator que mais contribui para a percepção da RSIES pelos colaboradores dos dois ambientes de pesquisa. A presente análise fatorial foi realizada com a união dos dados obtidos de ambas as IES estudadas,

para compreender, de modo geral, qual seria o fator de maior impacto na percepção dos colaboradores. Porém, houve o interesse em descobrir qual o fator que mais impacta, de forma individual, nas IES abordadas. É importante ressaltar que relativamente aos dados detalhados dessa segunda análise, não foi possível serem apresentados por questões de limitações de páginas do trabalho. Assim, realizou-se uma análise fatorial individual para cada IES em que foi possível verificar que para o IPB o fator que mais contribui para a percepção é o fator voltado para o incentivo e apoio à investigação. No caso do CCHSA/UFPB o fator que mais contribui é o relacionado às questões sociais e de sustentabilidade. Sendo o segundo fator mais importante o incentivo e apoio a investigação.

Assim, as IES são chamadas a representarem um papel social que lhes exige um grau mínimo de coesão ideológica para se dedicarem aos problemas da sociedade e, sobretudo, para assumir plena responsabilidade pelas consequências sociais de todas as suas formas de atuação (Ribeiro, 2013). Em complemento e de acordo com o Livro Verde sobre RSIES (2018), realizado pelo Observatório da Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior (ORSIES), uma das dimensões fundamentais a ser considerada no desenvolvimento de uma atuação socialmente responsável das IES, é considerar os impactos delas como organizações com uma estrutura e sistemas de gestão específicos.

Considerações Finais, Limitações e Sugestões para Investigações Futuras

Conclui-se que foi possível alcançar o objetivo geral. Conseguiu-se conhecer a percepção dos colaboradores das IES estudadas através das questões de investigação e conseguiu-se realizar o estudo comparativo através dos testes de hipóteses. Foi possível observar que a percepção dos colaboradores de ambas as IES foi baixa quando se refere à qualidade das formações ofertadas pela IES. Isso nos faz refletir sobre qual a importância que os gestores estão dando à capacitação dos seus colaboradores. Na questão relativa à percepção geral, notou-se que há uma confiança por parte dos colaboradores diante das capacidades que a IES tem em contribuir com a sociedade.

No que toca as hipóteses, verificou-se que, mesmo com as dificuldades presentes no dia a dia das IES públicas brasileiras, o CCHSA/UFPB não se desliga da sua pertinência social. Neste contexto, vale a conclusão de que, se uma universidade europeia ou norte-americana pode dar-se ao luxo de exibir, como principal distintivo, a pertinência científica, a universidade brasileira precisam demonstrar, além da qualidade acadêmico-científica, e sem de forma alguma renunciar a ela, também a relevância social (Mello, Almeida Filho & Ribeiro, 2009).

Relativamente à segunda hipótese, observa-se que, apesar de serem de categorias diferentes, não ficou provado estatisticamente que os docentes têm maior percepção quanto à RSIES do que os

não docentes. É um resultado interessante, pois nos induz a pensar que, mesmo os colaboradores tendo baixa percepção sobre a qualidade das formações ofertadas pelas IES estudadas, a percepção não diverge nas categorias e pode-se afirmar um interesse em se desenvolver mesmo sem apoio da IES.

No que toca à H3, temos resultados que nos instigam a investigações futura no quesito gênero e questões sociais, pois, como vimos, as colaboradoras do CCHSA/UFPB têm maior percepção do que os colaboradores, porém no IPB essa hipótese não ficou comprovada. Uma reflexão é saber o porquê ficou comprovado em um ambiente e em outro não. Empiricamente sabemos que as mulheres são mais sensíveis do que os homens, mas será que esta sensibilidade se diverge entre as mulheres e em ambientes distintos? Fica aqui uma sugestão para investigações futuras.

Conclui-se que, com os resultados obtidos, pôde-se observar que já foi feito bastante pela RSIES em ambas as IES, porém ainda há muito que se trabalhar para chegar à excelência na área.

As limitações da pesquisa se resumiram em um ponto principal: a não obtenção de mais respostas ao inquérito. Os motivos podem ser diversos, porém, diante do *feedback* recebido vindo de um colaborador de uma das IES estudadas, em que dizia não responder ao inquérito por medo de ser identificado e com isso vir a ter represarias, além de ter mencionado que outros colegas não o fariam pelo mesmo motivo, fica a incógnita: será que esse foi o motivo principal por trás do baixo número de respostas? Sim, foi este o *feedback* que recebemos para justificar a não participação na pesquisa, por parte dos colaboradores em uma das IES. O relato era de que, por meio das perguntas sobre a caracterização dos respondentes, seria possível identificar quem respondeu determinado questionário e, com isso, tinham receio que a direção tomasse conhecimento. Porém, nossa pesquisa não teve e nem tem qualquer ligação com a direção das IES em estudo e jamais seríamos compactuante com a falta de ética na pesquisa. O estudo é totalmente independente, sem nenhum financiamento de instituições governamentais e/ou não-governamentais. Posto isso, surgem as seguintes indagações: será que aqueles que responderam ao inquérito estavam conscientes do sigilo e deram respostas verdadeiras ou responderam apenas o que parecia correto para agradar a direção, no caso da quebra do sigilo? Será que há uma espécie de “ditadura” dentro das IES, por parte da gestão? Assim, nota-se uma extrema urgência em adotar ações efetivas e intensivas sobre Responsabilidade Social, pois uma vez que os colaboradores se recusam a dar a opinião, com a justificativa anteriormente mencionada, torna possível identificar que há falhas na comunicação da gestão com os demais colaboradores, indo contra a dimensão do campus socialmente responsável, no quesito governança democrática e transparente.

Uma sugestão para possíveis investigações é repetir este estudo com mais inquiridos e ampliar o universo da pesquisa para mais IES do Brasil e em Portugal, com a finalidade de intensificar os estudos comparativos que com certeza serão ricos para as IES envolvidas.

Referências Bibliográficas

- Almeida, W. M. (2012). *Ampliação do Acesso ao Ensino Superior Privado Lucrativo Brasileiro: Um Estudo Sociológico com Bolsistas do Prouni na Cidade de São Paulo*. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP.
- Arantes, E. C., Silva, E. R., Tanner, A., & Machado, M. S. (2004). A Responsabilidade social corporativa e sua influência na percepção e na decisão de compra do consumidor. In: INSTITUTO ETHOS. *Responsabilidade social das empresas: a contribuição das universidades*, v. 3. São Paulo: Peirópolis, p. 119-161.
- Ashley, P. A. (2004). *Ética e responsabilidade social nos negócios*. São Paulo: Saraiva.
- Ashley, P. (2005). Responsabilidade social empresarial: um modelo genérico para análise e orientação estratégica. Em P. Ashley, *Ética e responsabilidade social nos negócios* (2ª ed., pp. 110-136). São Paulo: Saraiva.
- Ashley, P., & Queiroz, A. (2013). *Ética e responsabilidade social nos negócios* (2ª ed.). São Paulo: Saraiva.
- Baptista, H. C. (2015). *Adoção da responsabilidade social por parte das micro e pequenas e médias empresas portuguesas: uma análise a entidades dos distritos de Bragança e Vila Real*. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.
- Berto, A. (2011). Responsabilidade social universitária: princípios e valores em prol do desenvolvimento da comunidade. *Perspectivaonline*, volume 1. Número 2. Disponível em: *Perspectivaonline*, 1(2), http://www.seer.perspectivasonline.com.br/index.php/humanas_sociais_e_aplicadas/.
- Brasil. (2010). PNAES. Plano Nacional de Assistência Estudantil. Decreto No. 7.234/2010. Recuperado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm.
- Brasil. (2010). Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispões sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil- PNAES.
- Brasil. (2014). Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014). Recuperado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.
- Calderón, A. I. (2005). Responsabilidade social: desafios à gestão universitária. *Estudos* (Brasília), Brasília, v. 34, p. 19-27.
- Calderón, A. I. (2008). Responsabilidade social educação superior da tradição universitária a estratégia marketing e normatização estatal. *Revista Diálogos: Revista de Extensão da Universidade Católica de Brasília*, v. 9, p.45-49, ago.

- Carroll, A. B. (1979). A three dimensional conceptual model of corporate performance. *Academy of Management Review*, 4.
- Carroll, A. B. (1991). The pyramid of corporate social responsibility: toward the moral management of organizational stakeholders. *Business Horizons*, 34, 39-48.
- Carroll, A. B. (1999). Corporate social responsibility evolution of a definitional construct. *Business & Society*, 38(3), 268-295.
- Chambel, M. J., & Curral, L. (2008). *Psicologia Organizacional. Da Estrutura à Cultura*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Comissão das Comunidades Europeias (2001). Livro Verde - Promover um quadro europeu para a responsabilidade social das empresas 18/7, 366 Final. Bruxelas.
- Council of Europe (2010). *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Cunha, A. F. (2010). *Docência superior em foco: articulações entre formação continuada, saberes e práticas pedagógicas*. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina.
- Davis, K. (1973). The case for and against business assumption of social responsibilities. *Academy of Management Review*, pp. 312-322.
- DGES. (2007). acessado em 22-12-2020.
- Drucker, P. F. (1984). Converting Social Problems into Business Opportunities: The New Meaning of Corporate Social Responsibility. *California Management Review*.
- Field, A. (2009). *Descobrimo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed.
- Fontecilla, J. M., La Jara, M. J., & Troncoso, C. D. (2006). Responsabilidade Social Universitária: uma experiência inovadora na América Latina. *Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior / Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino Superior*, 36, 57-74.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (4ª ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Global Reporting Initiative. (2013). *About GRI*. Obtido de <https://www.globalreporting.org/information/about-gri/Pages/default.aspx>, Consultado em 03 de abril
- Golli, A., Micheletti, P., & Yahiaoui, D. (2010). *Éthique et responsabilité sociale, 78 experts témoignent - mélanges en l'honneur de Michel Joras*. Cormelles le Royal: EMS.
- Gomes, D. C., & Brito, L. M. P. (2013). A relação entre Gestão de Pessoas e Responsabilidade Social: Um Estudo nas Indústrias Brasileiras segundo o Prêmio SESI Qualidade no Trabalho. IV Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho. Brasília.

- González, C.L.S., Márques, A. X. H., Moreno, L. G. Z., & Méndez, W. M. (2007). *La responsabilidad social universitaria (RSU) en el contexto del cambio de la educación superior*. Universidad Nacional Autónoma de México. Virtual Educa Brasil.
- Gorender, J. (1997, jan/apr). Globalização, tecnologia e relação de trabalho. *Estudos Avançados*.
- Grosser, K.; Moon, J. (2005). Gender mainstreaming and corporate social responsibility: reporting workplace issues. *Journal of Business Ethics*, v. 62, n. 4, p. 327-340.
- Hater, J. J.; Bass, B. M. (1988). Superiors' evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, v. 73, p. 695-702.
- Heringer, R. (2018). Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. jan.-jun., vol. 19, n. 1, p. 7-17. DOI: <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p7>.
- Heringer, R., & Klitzke, M. (2017). O ENEM/SISU e as ações afirmativas em cursos de prestígio da UFRJ. In: Santos, G. G. dos; Vasconcelos, L.; Sampaio, S. M. R. (Org.). *Observatório da Vida Estudantil: Dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária - percurso e novas perspectivas*. Salvador: EdUFBA, v. 1, p. 37-58.
- Hisrich, R. D.; Brush, C. (1984). The woman entrepreneur: Management skills and business problems. *Journal of Small Business Management*, v. 22, p. 30-37.
- Lohn, V. M. (2011). Indicadores de responsabilidade social: uma proposta para as instituições de ensino superior. *Revista GUAL*, Florianópolis, v.4, n.1, p. 110-128, jan/abr.
- Macêdo, A. R. (2005). O papel social da universidade. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior (ESTUDOS)*, Brasília, ano 23, n. 34, p. 7-12.
- Marôco, J. (2014). *Análise Estatística com SPSS Statistics*. 6. ed. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Martins, S. J. R. (2018). Responsabilidade social universitária, satisfação e qualidade de serviços: um estudo empírico com estudantes brasileiros. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico do Porto, Portugal.
- Martí-Noguera, J. J. M., Calderon, A. I., & Fernández-Godenzi, A. (2018). La responsabilidad social universitaria en Iberoamérica: análisis de las legislaciones de Brasil, España y Perú. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9, 107-124. doi: 10.22201/issue.20072872e.2018.24.3363.
- McDonald, G. (2004). A case eample: intergrating ethics into the academic business curriculum. . *Journal of Business Ethics*, 371-384.
- Mello, A. F., Almeida Filho, N., & Ribeiro, R. J. (2009) Por uma Universidade Socialmente Relevante. *Atos de Pesquisa em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação/FURB*, Blumenau, v. 4, n. 3, p. 292-302.

- Melo Neto, F. P., & Froes, C. (2001). *Gestão da Responsabilidade Social Corporativa: o caso brasileiro*. 2 ed. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Nascimento, J. M. L. (2014) *Índice de responsabilidade social da universidade: uma metodologia de avaliação institucional*. Campina Grande. 205f. Tese (Doutorado em Recursos Naturais) – Programa de Pós-graduação em Recursos Naturais, UFCG.
- Nascimento, J. M. L., Curi, R. C., Curi, W. F., & Souza, C. B. (2015). Metodologia para avaliar a responsabilidade social das universidades públicas. Sorocaba – SP. V.20, n. 3, p. 685-702.
- Nunes, E. B. L. L. P., Pereira, I. C. A., & Pinho, M. J. (2017). A responsabilidade social universitária e a avaliação institucional: reflexões iniciais. *Avaliação*, Campinas – Sorocaba, São Paulo, v.22, n. 1, p. 165-177.
- Nunes, R., & Vázquez, D. G. (2016). A relevância dada à responsabilidade social nos planos estratégicos das universidades: uma análise exploratória. Comunicação apresentada em VIIIth GECAMB - Conference on Environmental Management and Accounting The Portuguese CSEAR Conference, Barcelos.
- Oliveira, H. (2004). Responsabilidade social: um novo olhar sobre o papel da universidade. Sei em quem confiei: Festschrift em homenagem a Norberto Francisco Rauch.
- ORSIES. (2018). Livro verde sobre a responsabilidade social e instituições de ensino superior.
- Pestana, H., & Gageiro, J. (2014). *Análise de dados para ciências sociais: a complementariedade do SPSS*. Edições Sílabo. 6 ed. 10.13140/2.1.2491.7284.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, p.58.
- Ramos, E. M. O., & Farias, I. M. S. (2018). Formação de professores universitários: novos paradigmas epistemológicos, outras práticas. *EccoS – Revista Científica*, n 47, p 317-336.
- Ribeiro, R. (2013). Responsabilidade social universitária: a dimensão humana da qualidade da educação superior. *Caiuru*, 106-121.
- Ribeiro, C. R., & Magalhães, A. M. (2014). Política de responsabilidade social na universidade: Conceitos e desafios. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 42, 133-156.
- Ribeiro, R. M. C. (2020). Responsabilidade social universitária na formação de professores: relação teoria-prática no Programa Institucional de Iniciação à Docência. *Revista Docência Ensino Superior*. Belo Horizonte, v. 10.
- Ruão, T. (2005). O papel da identidade e da imagem na gestão das universidades', IV Congresso da SOPCOM - Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, Universidade de Aveiro, 20/21 de Outubro.
- Samara, B. S. (2007). *Pesquisa de Marketing: conceitos e metodologias*. 4. ed. São Paulo: Makron Books.

- Saraiva, D. M. R. F., & Almeida, A. A. (2017). Gestão de Recursos Humanos – Distinguir cultura organizacional e clima organizacional. *Revista Portuguesa de Gestão*, nº 22: 24-31.
- Silva, S., Ruão, T., & Gonçalves, G. (2019). Comunicação Estratégica e Responsabilidade Social: estudo do pensamento estratégico nas universidades públicas portuguesas. In M. L. Martins & I. Macedo (Eds.), Livro de atas do III Congresso Internacional sobre Culturas: Interfaces da Lusofonia (pp. 592-603). Braga: CECS.
- Silva, S., Ruão, T., & Gonçalves, G. (2019). A responsabilidade social nas universidades: Ensino, investigação e extensão. *Cadernos de Comunicação*, vol 23 (2): 1-18.
- Smith, S., & Albaum, G. (2013). *Basic Marketing Research. Analysis and Results*. Provo, Utah: Qualtrics Labs, Inc.
- Sorokina, K. (2019). *Corporate Social Responsibility and Strategic Management. The Polytechnic Institute of Bragança Case Study*. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.
- Triola, M. F. (2008). *Introdução à estatística*. 10. ed. São Paulo: LTC.
- Vallaey, F. (2006). Que significa responsabilidade social. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. ABMES*, Brasília, n. 36, p. 35- 55.
- Vallaey, F. (2008). Responsabilidad social universitaria: una nueva filosofia de gestión ética e inteligente para las universidades. *Educación Superior y Sociedad* (Disponível em <http://www.iesalc.unesco.org.ve/ess/index.php/ess/article/viewFile/47/34>), 193-220.
- Vallaey, F., De la Cruz, C., & Sasia, P. (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual primeros pasos*. México DF: Mc Graw Hill.
- Vallaey, F. (2017). Responsabilidade social universitária: uma definição prudente e responsável COLÓQUIO – *Revista do Desenvolvimento Regional - Faccat - Taquara/RS* - v. 14, n. 2.
- Volpi, M. (1996). *A universidade e sua responsabilidade social*. Porto Alegre: PUCRS.
- WBCSD. (2001). Obtido de <http://www.wbcd.org/home.aspx> , consultado em 02 de abril de 2021.
- Werthein, J., & Cunha, C. (2000). Fundamentos da nova educação. *Cadernos Unesco*, 5 (Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766_por.pdf. Acessado em 30 jun.2021), 84.

Apêndices

Apêndice A Resultados complementares

Tabela A.1: Cálculo da média geral das questões de RSIES, na perspectiva dos colaboradores, por instituição.

Questão	CCHSA		IPB	
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
8a	4,33	0,752	4,11	0,733
8b	4,37	0,708	3,99	0,789
8c	4,46	0,693	4,36	0,703
9a	4,11	0,925	4,03	0,884
9b	3,65	0,974	3,37	1,079
9c	3,57	1,175	3,59	1,210
9d	3,41	1,037	3,50	0,974
9e	3,87	1,117	3,09	0,974
9f	3,69	0,948	3,30	0,906
9g	3,70	1,021	3,30	1,040
9h	3,87	0,933	3,86	0,856
9i	4,09	0,784	3,50	0,830
9j	3,57	0,964	3,74	0,829
9k	3,37	0,996	3,49	0,830
9l	3,24	1,080	3,31	1,001
10a	3,65	0,994	2,70	0,938
10b	2,85	1,123	2,49	0,928
10c	3,26	0,873	2,59	0,860
10d	3,30	1,039	2,76	0,875
10e	3,33	0,952	3,14	0,921
10f	3,96	0,889	3,27	0,833
11a	4,09	0,875	3,93	0,953
11b	4,17	0,906	4,26	0,846
11c	3,39	0,979	3,81	1,011
11d	3,50	1,023	3,13	0,916
11e	3,17	1,077	3,40	1,069
11f	3,56	1,058	4,16	0,828
11g	3,48	1,041	3,69	1,015
11h	2,81	0,953	3,54	0,829
11i	3,65	0,914	3,74	0,736
11j	3,67	1,046	3,24	0,955
Média geral	3,65	0,41	3,50	0,48

Fonte: Elaboração própria.

Tabela A.2: Comunalidades.

Variável	Comunalidade
8a	0,826
8b	0,733
8c	0,810
9a	0,547
9b	0,734
9c	0,613
9d	0,664

9e	0,768
9f	0,600
9g	0,651
9h	0,741
9i	0,636
9j	0,656
9k	0,678
9l	0,723
10a	0,682
10b	0,711
10c	0,656
10d	0,639
10e	0,647
10f	0,765
11a	0,679
11b	0,699
11c	0,698
11d	0,623
11e	0,806
11f	0,663
11g	0,731
11h	0,742
11i	0,623
11j	0,805

Método de Extração: análise de Componente Principal.
Fonte: Elaboração própria.

Apêndice B Questionário

Questionário

Questionário sobre a Responsabilidade Social em Instituições de Ensino Superior

Sou Jéssica Aquino (jessicaaquino2192@gmail.com), estudante do mestrado em Gestão das Organizações, no Instituto Politécnico de Bragança e de momento estou a recolher dados para a dissertação de mestrado, sobre a temática da Responsabilidade Social nas Instituições de Ensino Superior, sob orientação da Prof. Doutora Ana Paula Monte e Prof. Doutor José Mancinelli Lêdo do Nascimento. Este formulário tem como principal objetivo de pesquisa, conhecer a percepção dos colaboradores do Instituto Politécnico de Bragança (IPB) e do Centro de Ciências, Humanas Sociais e Agrárias - UFPB – Brasil, sobre a temática Responsabilidade Social em Instituições de Ensino Superior, bem como identificar as práticas de responsabilidade social adotadas pelas instituições supracitadas.

Consentimento Informado

Trata-se de uma investigação no âmbito do Mestrado em Gestão das Organizações do Instituto Politécnico de Bragança. A responsabilidade da pesquisa é de Jéssica Aquino e professores orientadores Prof.^a Doutora Ana Paula Carvalho Monte e Prof. Doutor José Mancinelli Lêdo do Nascimento. A participação na pesquisa está condicionada a responder um inquérito com cinco seções, com duração máxima de 10 minutos, que conterà questões relacionadas com o objetivo de investigação. As questões são de fácil compreensão.

Vale salientar que a participação é voluntária e depois de se iniciar a resposta ao questionário, poderá desistir e anular a sua participação, se assim entender. Os resultados desta investigação serão utilizados para fins da elaboração da dissertação para a obtenção do Grau de Mestre. Caso necessite de algum esclarecimento adicional sobre a participação nesta investigação, poderá entrar em contato com o investigador responsável, Jéssica Aquino pelo e-mail jessicaaquino2192@gmail.com. Agradecemos, desde já a sua atenção e colaboração.

Aceita colaborar nesta pesquisa?

- Aceito
- Não Aceito

Secção 1: Caracterização do respondente

Q1. Género

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não dizer

Q2. Idade

Q3. Qual a instituição em que é colaborador(a)?

- Universidade Federal da Paraíba (Brasil)
- Instituto Politécnico de Bragança (Portugal)

Q4. Há quanto tempo que trabalha na instituição?

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Entre 10 e 15 anos
- Entre 15 e 20 anos
- Mais de 20 anos

Q5. Qual a sua função na instituição?

- Docente
- Não docente
- Investigador

Q6. Qual a sua habilitação académica?*

*esta questão foi adaptada para fazer jus aos níveis de habilitações presente em cada país.

Q7. Qual a sua área de formação?*

*Esta questão foi adaptada para fazer jus as áreas de formação presentes em cada país.

Q8. Percepção geral da Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior

	1- Discordo totalmente	2- Discordo	3- Nem discordo/Nem concordo	4- Concordo	5- Concordo totalmente
8.a A minha IES tem um elevado potencial para contribuir com a proteção e o respeito ao meio ambiente.					
8.b A minha IES tem um elevado potencial para contribuir com a resolução de problemas social.					
8.c A minha IES tem um elevado potencial para contribuir com o crescimento e desenvolvimento económico.					

Q9. Gestão responsável

	1- Discordo totalmente	2- Discordo	3- Nem discordo/Nem concordo	4- Concordo	5- Concordo totalmente
9.a Os diretores da minha IES estão preparados para o desempenho das suas funções seguindo princípios éticos e legais.					
9.b A Direção realiza uma gestão profissional contratando especialistas externos quando necessário.					
9.c Existe rotatividade nos cargos de direção, impedindo que qualquer pessoa se perpetue no poder.					
9.d A IES possui certificações de qualidade dos processos de planeamento e controle.					
9.e Há divulgação e transparência da gestão financeira da IES.					
9.f Existem códigos de ética, de governança e de políticas para conflitos de interesses.					
9.g A gestão da IES está preocupada com a satisfação dos seus colaboradores.					

9.h A gestão da IES leva em conta os interesses da comunidade local onde a instituição está inserida.					
9.i A gestão da IES está preocupada com questões ambientais.					
9.j A gestão da IES está atenta ao consumo de energia.					
9.k A gestão da IES está preocupada com o desemprego.					
9.l A gestão da IES incentiva o voluntariado entre os seus colaboradores.					

Q10. Qualidade na capacitação dos colaboradores.

	1- Discordo totalmente	2- Discordo	3- Nem discordo/Nem concordo	4- Concordo	5- Concordo totalmente
10.a Há oferta de treinamento sobre ética e questões sociais.					
10.b Em geral, ética, responsabilidade social e sustentabilidade são treinamentos obrigatórias para os colaboradores da IES.					
10.c Ética responsabilidade social e sustentabilidade são treinamentos oferecidas como optativas pela IES.					
10.d A IES geralmente convida especialistas e/ou diretores de diversas organizações para discutir ética, responsabilidade social e sustentabilidade.					
10.e Os colaboradores podem fazer mobilidades em outras IES para conhecerem as práticas de responsabilidade social desenvolvidas por essas IES.					
10.f A IES promove ou permite aos colaboradores participar de ações de treinamentos relacionadas à sustentabilidade e ao meio ambiente.					

Q11. Investigação responsável

	1- Discordo totalmente	2- Discordo	3- Nem discordo/Nem concordo	4- Concordo	5- Concordo totalmente
11.a A IES está preocupada em formar pesquisadores.					
11.b A IES participa ativamente da comunidade científica.					
11.c As pesquisas são avançadas, sendo que há recursos destinados exclusivamente para esse fim.					
11.d Os colaboradores são informados sobre as pesquisas realizadas na IES.					
11.e Há bolsas de pesquisa e capacitação para colaboradores.					
11.f Há colaboração internacional em projetos de pesquisa.					
11.g São realizados encontros para explorar oportunidades de pesquisa.					
11.h Há suporte para a criação de empresas provenientes das pesquisas realizadas na IES.					
11.i A IES efetivamente transfere conhecimentos das pesquisas para a sociedade.					
11.j A IES procura fornecer meios para o desenvolvimento de pesquisas, mesmo sem financiamento externo.					

Q12. Deseja contribuir com sua opinião sobre o estudo ou sobre algum aspeto que não foi abordado?

Agradecemos o seu contributo!