

COMUNICAR A RESPONSABILIDADE SOCIAL

UM MODELO DE ATUAÇÃO PARA AS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS PORTUGUESAS

SÓNIA SILVA



COMUNICAR A RESPONSABILIDADE SOCIAL

UM MODELO DE ATUAÇÃO PARA AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS
PORTUGUESAS

SÓNIA SILVA



LABCOM
COMUNICAÇÃO
& ARTES

Ficha Técnica

Título

Comunicar a Responsabilidade Social: Um Modelo de Atuação para as Universidades Públicas Portuguesas

Autor

Sónia Silva

Editora LabCom

www.labcom.ubi.pt

Coleção

Livros de Comunicação

Direção

Gisela Gonçalves

Design Gráfico

Daniel Baldaia

ISBN

978-989-654-840-7 (papel)

978-989-654-841-4 (pdf)

978-989-654-842-1 (ePub)

Depósito Legal

504615/22

Tiragem

Print-on-demand

Universidade da Beira Interior
Rua Marquês D'Ávila e Bolama
6201-001 Covilhã
Portugal
www.ubi.pt

Covilhã, 2022

© 2022, Sónia Silva.

© 2022, Universidade da Beira Interior.

O conteúdo desta obra está protegido por Lei. Qualquer forma de reprodução, distribuição, comunicação pública ou transformação da totalidade ou de parte desta obra carece de expressa autorização do editor e dos seus autores. Os artigos, bem como a autorização de publicação das imagens, são da exclusiva responsabilidade dos autores.



Investigação realizada no âmbito da Bolsa de Doutoramento com a referência PD/BD/114002/2015 co-financiada pelo Fundo Social Europeu (FSE), pelo Programa Operacional Potencial Humano (POPH) e por fundos nacionais do Ministério da Educação e Ciência (MEC), através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Dedicatória

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

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

ÍNDICE

Prefácio	13
Introdução	17
PARTE I – O PAPEL DA COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL E DA RESPONSABILIDADE SOCIAL NAS ORGANIZAÇÕES	21
CAPÍTULO I – A COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL E ESTRATÉGICA NAS ORGANIZAÇÕES	23
1.1 Origens disciplinares da Comunicação Organizacional	23
1.2 As abordagens no estudo da Comunicação Organizacional	31
1.3 Evolução das tendências disciplinares	42
1.4 À procura de uma definição de Comunicação Organizacional	49
1.5 A vertente estratégica da Comunicação Organizacional	55
1.6 Breve história da profissionalização da comunicação nas universidades portuguesas	59
CAPÍTULO II – A RESPONSABILIDADE SOCIAL NAS ORGANIZAÇÕES	65
2.1 Origens disciplinares e profissionalizantes da Responsabilidade Social	65
2.2 À procura de uma definição de Responsabilidade Social	97
2.3 Comunicar a Responsabilidade Social	99
2.4 A Responsabilidade Social e as universidades	106
PARTE II – AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PORTUGUESAS E A SUA MISSÃO: A COMUNICAÇÃO NO CENTRO DO PROCESSO	111
CAPÍTULO III – A HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE PORTUGUESA: DO SÉCULO XIII À ATUALIDADE	113
3.1 Os primeiros passos na Idade Média	113
3.2 A reforma da Primeira República	122
3.3 A crise do Estado Novo	129
3.4 A democratização do ensino superior: a reforma de Veiga Simão	134

3.5 Da democratização do ensino à crise dos anos 80	144
3.6 Os desafios do novo milénio	157
3.7 A missão da Universidade: a reconstrução da sua evolução	170
CAPÍTULO IV – AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PORTUGUESAS E O SEU PAPEL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: UM ESTUDO DE CASO	
4.1 A organização do ensino superior em Portugal: a opção pelas universidades públicas	185
4.2 As circunstâncias que marcam a atuação das universidades públicas	188
4.3 O papel social das universidades públicas	197
4.4 A centralidade da comunicação	205
CAPÍTULO V – UM MODELO DE COMUNICAÇÃO PARA AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PORTUGUESAS	
5.1 Orientações gerais	216
5.2 Orientações para a comunicação interna	220
5.3 Orientações para a comunicação externa	222
5.4 Desafio principal: incentivar uma cultura de participação	224
Conclusões	227
Referências bibliográficas	233

Prefácio

As expectativas em relação ao papel das Universidades na sociedade sempre foram elevadas, mas nunca, como agora, em tempos de crise, as suas circunstâncias de atuação e intervenção na comunidade foram tão desafiantes. A obra que Sónia Silva deu ao prelo apresenta um importante contributo para refletir sobre a missão da universidade pública na sociedade, em especial, através do estudo da sua comunicação organizacional e estratégica. A visão da autora tem, assim, tanto de original como de necessária.

A responsabilidade social corresponde a uma filosofia de gestão e de comunicação muito abrangente e que se aplica a todas as organizações, referindo-se a compromissos morais e éticos que devem marcar as interações organizacionais com todos os seus públicos. Ora, também as universidades são responsáveis pela influência que o seu trabalho tem numa grande variedade de intervenientes, quer sejam estudantes, funcionários, alumni ou a comunidade em geral. Neste contexto, o seu papel é bastante exigente, já que lhes cabe formar gerações de cidadãos que devem ser capazes de criar um amanhã equilibrado e inclusivo, através da produção e disseminação do conhecimento, mas também das suas práticas diárias. Espera-se que a universidade pratique o que ensina, assumindo a sua responsabilidade no desenvolvimento de sociedades sustentáveis.

O discurso institucional das universidades, habitualmente expresso na sua missão e valores, está muitas vezes espelhado nos seus websites. O discurso mais comum inclui a afirmação de que as práticas de responsabilidade social deverão almejar o tal desenvolvimento sustentável, assente numa gestão eficiente de recursos

humanos e materiais. E a investigação de Sónia Silva confirma isto mesmo. De facto, através do interessante estudo do discurso e posicionamento institucional de 4 universidades portuguesas, onde a opinião dos próprios reitores é auscultada, a autora conclui que todas se apresentam igualmente preocupadas com a satisfação e o bem-estar dos seus públicos, promovendo políticas e ações orientadas para a comunidade académica e para o público externo. No que respeita à comunidade académica, a responsabilidade social manifesta-se na gestão de infraestruturas e serviços que visam assegurar a qualidade de vida nos ambientes laborais e de estudo. Na relação com a comunidade envolvente, valoriza-se, a formação ao longo da vida, o contacto com os alumni, a transferência de conhecimentos e a prestação de serviços na comunidade.

Mas como a autora desta obra tão bem enfatiza, mais do que discursos, a gestão da responsabilidade social necessita modelos de comunicação que permitam à universidade concretizar a sua missão social. Estes modelos de comunicação não podem ser apenas unidirecionais, propagandísticos ou mesmo cosméticos, têm de estar alicerçados na verdadeira identidade e missão da universidade. A tese principal da obra de Sónia Silva é que não se pode imaginar a concretização da missão social das universidades sem uma estreita articulação dos discursos com as práticas comunicacionais. Caso contrário, a responsabilidade social das universidades será apenas uma mera moda de gestão, composta por medidas avulsas e muitas vezes sem reflexo ou consequências na realidade. As organizações são constituídas através de processos de comunicação e de interações discursivas e simbólicas que dominam toda a sua existência e que lhes dão forma. Por isso mesmo, uma universidade só será socialmente responsável se conhecer os interesses e necessidades das diferentes partes interessadas – professores, investigadores, alunos, funcionários e comunidade envolvente - e, se procurar planear o seu compromisso social em função dessas expectativas.

A gestão de expectativas implica, necessariamente, a criação e manutenção de processos comunicacionais multidirecionais que possibilitem o envolvimento de todos os públicos, aos mais diferentes níveis de gestão, com a

missão, os valores e objetivos da universidade. Hoje não é apenas expectável, é exigível que uma universidade ouça os seus públicos. A capacidade para ouvir os outros é proporcional ao seu compromisso para com a gestão de expectativas e a procura de consensos. Para isso, a comunicação organizacional não pode ser meramente unidirecional, top-down e paternalista. É fundamental criar uma cultura de participação, que fomente o diálogo, a comunicação horizontal e bottom-up, e sobretudo, que reconheça a autonomia de todas as partes envolvidas.

É neste sentido que Sónia Silva nos apresenta um interessante modelo de comunicação orientado para a responsabilidade social da universidade, vincado por uma cultura de confiança e de incentivo à participação. Como a autora bem reflete, a responsabilidade social de qualquer universidade começa internamente. A auscultação das necessidades dos diferentes públicos permite identificar pontos fracos, mas também oportunidades, para problemas que à partida não teriam solução quando pensados de forma isolada. A responsabilidade social começa internamente, mas estende-se à comunidade envolvente. É expectável que uma universidade preste contas e seja transparente sobre o papel que desempenha no progresso social e económico da sociedade, a nível local, nacional e até internacional. Mais uma vez, a comunicação multidirecional é essencial na auscultação de expectativas e na procura de sinergias e projetos comuns mutuamente benéficos, tanto ao nível do tecido empresarial como ao nível das organizações da sociedade civil. Da universidade, sublinhe-se, espera-se transparência nos compromissos assumidos junto da comunidade e, sobretudo, que seja um exemplo a seguir de confiança e credibilidade.

Na ausência da institucionalização de processos de comunicação bidirecional e multidirecional, decisivos para uma governança centrada nas expectativas da comunidade académica e dos públicos externos, a tarefa de cumprir a missão social de uma universidade será difícil ou mesmo inexecutável. O incentivo à participação dos públicos na vida organizacional, a abertura aos seus elogios, mas também à suas críticas, num compromisso

mútuo de aprendizagem contínua, de readaptação de comportamentos, em prol de todos e para todos é o caminho a percorrer para fazer cumprir a missão social das universidades.

Esperemos que a visão da autora deste livro não fique apenas nas linhas que constituem esta original obra e que inspire muitas e melhores instituições. O cumprimento da missão social da universidade depende de uma comunicação e prática socialmente responsáveis. Além disso, uma ampla divulgação deste seu posicionamento social pode ser muito útil, tanto na captação de talento, como também na confirmação das elevadas expectativas sociais que lhe colocam hoje as comunidades nacionais e internacionais.

Setembro, 2022

Gisela Gonçalves

Teresa Ruão

Introdução

“As sociedades contemporâneas vivem tempos de mudanças aceleradas e complexas, as quais se manifestam em múltiplos desafios – econômicos, tecnológicos, ambientais, demográficos ou culturais. Qualquer destes desafios coloca em evidência a importância do conhecimento para compreender a sua complexidade e identificar formas inovadoras e sustentáveis de os superar. Múltiplos atores têm reconhecido a relevância do ensino superior neste contexto de mudança, seja pelo seu contributo na qualificação das sociedades, seja pelo seu papel na produção e disseminação (...). Se o Futuro requer uma aposta no conhecimento, não há conhecimento sem um sistema de ensino superior forte e dinâmico.” (Convenção Nacional do Ensino Superior 2030, 2019)¹

Desde sempre ligado à produção e à difusão de conhecimento e estreitamente comprometido com o progresso das comunidades, o setor do ensino superior sentiu, com a entrada do novo milénio, a aproximação de um conjunto de circunstâncias que veio enfatizar o seu lugar enquanto agente de desenvolvimento social, económico, cultural e ambiental das comunidades. As expectativas face ao papel das instituições de ensino superior, principalmente das universidades públicas, nunca, como agora, foram tão elevadas e as suas circunstâncias de atuação nunca foram tão desafiantes. Numa conjuntura em que se nota a concorrência no ensino, a redução dos apoios do estado, a necessidade de financiamento externo, o apelo ao empreendedorismo académico e a exigência de uma atitude ética e transparente, as

1. (“Convenção Nacional do Ensino Superior 2030,” 2019a).

competências de comunicação saem valorizadas, cabendo-lhes fomentar o cumprimento da missão das universidades, a qual parece depender da interação constante com os públicos institucionais, que são cada vez mais diversos e mais exigentes.

O protagonismo que as universidades assumem no progresso da sociedade deriva da sua função principal de produção e difusão do conhecimento através das suas atividades de *educação* e *investigação*. Todavia, a adoção da *interação com a sociedade* como o terceiro pilar da missão destas organizações veio fortalecer a sua participação nas comunidades e, conseqüentemente, a sua responsabilidade social através de um conjunto de atividades que incentivam a transferência e difusão do conhecimento que se gera no seu interior – através da divulgação e comercialização da investigação; da assistência à criação de empresas de base tecnológica; ou da participação nos investimentos de novas empresas (*spin-offs*) resultantes do conhecimento gerado na academia (Hegde, 2005). Por outro lado, há uma maior aproximação à comunidade envolvente – mediante a criação de atividades de voluntariado ou da dinamização de eventos culturais.

Mas, se por um lado, o contributo que as universidades constituem para a sociedade está ligado às suas características genéticas de criação e disseminação de conhecimento através do ensino e da investigação, por outro, também é verdade que os cidadãos aumentaram o escrutínio face à qualidade destas instituições (que é avaliada num conjunto de *rankings* internacionais) e à sua aplicação de verbas públicas, ao mesmo tempo que o próprio governo lhes foi atribuindo o papel de verdadeiros agentes de progresso económico, social, cultural e ambiental. Nestas circunstâncias, as universidades viram-se forçadas a abrir as suas portas e a afirmar o seu lugar como instituições de referência regional e nacional, mediante o reforço da sua interação com a comunidade envolvente, já que lhes cabe responder às exigências da sociedade contemporânea (Ferreira & Hill, 2007).

A verdade é que as circunstâncias de atuação das universidades são desafiantes. A esta exigência dos cidadãos e à atualização do quadro político-legal que regula a sua missão e as suas atividades, somam-se, ainda, a complexificação da conjuntura económica e financeira, o aparecimento da noção de concorrência nacional e internacional e a emergência da sociedade do conhecimento. Tudo isto vem colocar em evidência o potencial do ensino superior para produzir, preservar e disseminar o conhecimento que é responsável por promover o desenvolvimento social e económico e por construir um país melhor. Mas, põe também à prova as estratégias e as capacidades de comunicação destas instituições, que interagem diariamente com uma grande variedade de públicos, os quais têm diferentes necessidades e diferentes expectativas face à sua atuação.

É nesta relação que subscrevemos esta obra, que procura compreender como é que a comunicação organizacional e estratégica pode apoiar as organizações, em particular as universidades públicas portuguesas, na concretização de verdadeiras políticas de responsabilidade social. Para desmistificar este fenómeno delineamos três objetivos, nomeadamente: analisar a missão das universidades públicas portuguesas na sociedade contemporânea; estudar o papel da comunicação organizacional e estratégica no cumprimento dessa missão (descrevendo as organizações como entidades comunicativas); e examinar a relação entre a comunicação e a responsabilidade social como um fenómeno positivo, através da construção de um modelo de comunicação que auxilie as universidades públicas portuguesas no cumprimento da sua missão social. Para tal, recorreremos ao estudo de caso de quatro universidades públicas nacionais: a Universidade da Beira Interior, a Universidade de Lisboa, a Universidade do Minho e a Universidade do Porto.

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

cional da comunicação organizacional e estratégica, como um modelo capaz de dar resposta à missão social das universidades públicas portuguesas (se balizado por práticas éticas e socialmente responsáveis).

Com o objetivo de alcançar o propósito desenhado para esta trabalho, dividimos esta obra em duas partes: a primeira, na qual nos centramos no marco teórico dos principais conceitos deste estudo – Comunicação Organizacional e Responsabilidade Social; e a segunda, onde serão apresentados os resultados do estudo de caso.

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

**O PAPEL DA COMUNICAÇÃO
ORGANIZACIONAL E DA
RESPONSABILIDADE SOCIAL
NAS ORGANIZAÇÕES**

A COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL E ESTRATÉGICA NAS ORGANIZAÇÕES

1.1 Origens disciplinares da Comunicação Organizacional

Num certo sentido, podemos encontrar referências aos estudos de Comunicação Organizacional na antiguidade (Allen, Tompkins & Busemeyer, 1996). Esta é uma ideia partilhada por Redding e Tompkins (1988), que dão como exemplo o Antigo Egípto e a sua elaboração de uma série de manuais para guiar os aspirantes a burocratas. Contudo, como disciplina, a Comunicação Organizacional é mais recente, encontrando a sua origem na primeira metade do século XX, em particular entre as décadas de 1940 e 1950, nos Estados Unidos da América (Allen et al., 1996; May, 2011; Miller, 2008, 2015; Redding, 1985; Redding & Tompkins, 1988; Ruão, 2004, 2008; Taylor, Flanagan, Cheney & Seibold, 2001; Tompkins & Wanca-Thibault, 2001).

Ainda que, desde então, esta disciplina tenha sido objeto de considerável atenção (Kunsch, 2006; Roberts & O'Reilly, 1974), os teóricos alertam para a dificuldade em estabelecer uma identidade clara para o campo (Allen, Gotcher & Seibert, 1993; Mumby & Stohl, 1996; Tompkins & Wanca-Thibault, 2001). A justificação para tal facto encontra-se na história do desenvolvimento da disciplina. Por um lado, desde a sua introdução, a Comunicação Organizacional herdou a tradição e o interesse de investigadores provenientes de vários campos de estudos, nomeadamente da Sociologia, da Antropologia, do Comportamento Organizacional, das Ciências da Informação, da Psicologia Social, da Administração,

da Ciência Política, da Educação e até da Retórica, da Crítica Literária, da Filosofia da Ciência ou da Linguística (Allen et al., 1996; Goldhaber & Barnett, 1988; Miller, 2015; Redding, 1985; Taylor et al., 2001), de tal forma que, atualmente, constitui-se uma mistura eclética de abordagens, teorias e metodologias (Jones, Watson, Gardner & Gallois, 2004), que são fruto dessa interação entre diferentes áreas de conhecimento. Por outro lado, a rápida e complexa evolução das organizações e do seu contexto obriga os teóricos a uma constante redefinição das fronteiras e do futuro da Comunicação Organizacional (Tompkins & Wanca-Thibault, 2001).

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

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

Para chegar àquilo que hoje a caracteriza, a Comunicação Organizacional passou, desde 1940, por um longo período de evolução. Tal como apontam Tompkins e Wanca-Thibault (2001), os primeiros estudos de Comunicação Organizacional começaram a aparecer em meados dos anos 60. Desta década destaca-se o trabalho de Tompkins, publicado no ano de 1967, *Organizational Communication: A state-of-the-art review*, que representou o primeiro resumo da investigação realizada no campo da Comunicação Organizacional. Tompkins centrou-se nos trabalhos empíricos até então elaborados e, utilizando duas categorias de análise – 1) canais formais e informais de comunicação; 2) relações superior - subordinado –, concluiu

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

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

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

geriu que a necessidade social de redundância deve ser equilibrada com a necessidade económica de eficiência argumentando que, por um lado, o excesso de comunicação pode aborrecer e, no entanto, a sua escassez pode gerar mensagens incompreensíveis; 8) no oitavo postulado, "sobrecarga de comunicação (*communication overload*)", o teórico descreveu os problemas associados ao limite do processamento de mensagens dos indivíduos; 9) no nono princípio chamou a atenção para aquilo que designou de *efeito de transmissão em série*, discutindo as mudanças de significado decorrentes dos processos de filtragem e distorção, à medida que as mensagens são passadas de uns indivíduos para os outros, nas redes organizacionais; 10) por último, Redding sugeriu que o *clima* da organização para a comunicação é mais importante do que as suas técnicas.

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

Mas, a respeito do período positivista, em 1978, no encontro anual da *Associação de Comunicação do Discurso* (*Speech Communication Association*), Frederic M. Jablin apresentou um trabalho³ no qual resumiu os estudos realizados no campo da Comunicação Organizacional no período entre 1940-1970, assinalando as questões de investigação predominantes em cada década. De acordo com os seus resultados, nesta época, os académicos privilegiaram os temas da *comunicação superior-subordinado, das redes e canais*

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

de comunicação e da eficiência e desempenho organizacional. Estas são, de resto, temáticas que se enquadram na teoria positivista, a qual dominava a investigação em Comunicação Organizacional neste período.

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

No momento de *preparação para a emancipação*, o campo da Comunicação Organizacional foi dominado pelos estudos sobre *competências comunicativas e eficiência organizacional*, enfatizando-se o *treino das competências de comunicação dentro dos ambientes organizacionais*. Nesta fase, destacaram-se as metodologias de investigação que Redding e Tompkins (1988) denominaram de *formulário-prescritivas*, as quais dependiam de um conjunto de regras orientadas para a eficácia comunicativa.

A etapa de *identificação e consolidação* caracterizou-se pelo reconhecimento da Comunicação Organizacional como disciplina académica autónoma. Para tal, contribuíram o aparecimento dos primeiros programas de pós-graduação em Comunicação Organizacional, a manifestação das primeiras publicações especializadas⁴ e o reconhecimento do campo através da criação de associações profissionais, como é o caso da *Internacional Communication Association (ICA)*, fundada no ano de 1950⁵. Redding (1985) descreve, ainda, o ano de 1967 como o *Ano da Aceitação Oficial*, pois nele se realizaram dois eventos fundamentais para o reconhecimento do campo: a primeira *Conferência sobre Comunicação Organizacional* (Conference on

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

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

Organizational Communication, em Hunstville – Alabama) e a publicação da bibliografia mais antiga sobre Comunicação Organizacional. *Relações superior-subordinado, redes informais de comunicação e canais e processos de comunicação para a satisfação dos funcionários* foram os temas determinantes deste período. Durante estas duas fases, a investigação em Comunicação Organizacional, fortemente ancorada no modelo positivista, adotou o uso de métodos quantitativos, suportados por abordagens mecanicistas, nas quais os investigadores se posicionavam como observadores completamente objetivos.

A partir de 1970, Redding e Tompkins (1988) afirmaram que a Comunicação Organizacional atingiu o seu *período de maturidade e inovação*, no qual se deu o seu reconhecimento como uma disciplina estabelecida sob a égide de um campo maior, que é o dos Estudos da Comunicação, e com ligações a uma variedade de outras disciplinas como a Administração, a Antropologia, a Comunicação Empresarial, a Psicologia Organizacional, a Ciência Política, a Psicologia Social, a Sociologia, a Retórica, entre outras. Para esta maturidade contribuiu a proliferação da investigação empírica que resultou num crescimento dos artigos e livros publicados e, principalmente, no desenvolvimento das bases teóricas da disciplina. Foi, também, entre as décadas de 1970 e 1980 que floresceu aquilo que os académicos denominam de *reviravolta nos estudos da Comunicação Organizacional*, a qual chamou a atenção para a conceptualização das organizações enquanto dimensões expressivas e simbólicas (Taylor & Trujillo, 2001), fazendo surgir os paradigmas interpretativo e crítico.

Os teóricos apontam o ano de 1981 como o momento de afirmação do paradigma interpretativo e crítico. Tal ficou a dever-se à realização da *Primeira Conferência de Abordagens Interpretativas para a Comunicação Organizacional*, em Alta - Utah, nos Estados Unidos. Neste encontro científico, o grupo de investigadores reunido discutiu o presente e o futuro da Comunicação Organizacional, o qual consideravam limitado face às possibilidades reduzidas da teoria positivista (Cheney, Grant & Hedges, 2013; Miller, 2008, 2015; Mumby, 2013; Putnam & Mumby, 2014; Ruão, 2008; Taylor & Trujillo,

2001; Taylor et al., 2001; Tompkins & Wanca-Thibault, 2001). De acordo com Taylor et al. (2001), dois motivos explicam a realização da Conferência de Alta - Utah. O primeiro foi a vontade de distanciar e diferenciar a investigação em Comunicação Organizacional das preocupações de gestão que enfatizavam as questões da eficiência comunicativa ou do fluxo de informações superior – subordinado, procurando-se, na verdade, alcançar uma identidade autónoma para o campo. O segundo motivo circunscreveu-se na crescente insatisfação face às metodologias exclusivamente quantitativas e à racionalidade objetiva, baseada numa relação de causa - efeito, que caracterizava a recolha e análise de dados deste campo de estudos.

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

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

Os ensaios publicados neste livro sugeriam que os estudos interpretativos enriqueceriam as metodologias existentes, as quais ainda eram principalmente objetivas, quantitativas por natureza e baseadas em pressupostos funcionalistas (Taylor et al., 2001; Tompkins & Wanca-Thibault, 2001). Assim surgiu o *paradigma interpretativo*, o qual alertou para a importância da cultura organizacional e para a centralidade da comunicação no

processo de organizar. A sua influência na diversificação do campo parece ter sido profícua, já que, como Allen et al. (1993)⁶ observaram, no período entre 1980 e 1991, as *relações interpessoais nas organizações*, as *estratégias de comunicação*, a *cultura organizacional* e o *simbolismo* foram os assuntos mais estudados na disciplina de Comunicação Organizacional. Tais temas representavam uma rutura face ao que tinha sido o enfoque *mecanicista* dos estudos positivistas.

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

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

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

No início do século XXI, a Comunicação Organizacional era, já, uma *disciplina estabelecida*, caracterizada por uma convivência harmoniosa entre as diversas abordagens que marcaram o seu desenvolvimento. Este foi,

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

também, o momento em que novas teorias de estudo começaram a surgir, com especial destaque para as *abordagens constitutivas*. Os teóricos estavam interessados em considerar as formas pelas quais a organização e a comunicação se produziam e influenciavam mutuamente. Esta visão foi denominada de *Constituição Comunicativa das Organizações* e considera as formas através das quais o processo de comunicação cria e recria sistemas de significado e de compreensão nos ambientes organizacionais (Miller, 2015). Para os defensores desta abordagem a realidade não é algo subjetivo, mas, antes uma construção intersubjetiva criada através da comunicação.

O quadro atual de investigação em Comunicação Organizacional reflete, então, as tradições e desenvolvimentos de todos estes paradigmas – positivista, interpretativo, crítico, pós-moderno e constitutivo – desenrolando-se numa diversidade de compromissos teóricos, abordagens metodológicas e tópicos de investigação.

1.2 As abordagens no estudo da Comunicação Organizacional

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

1.2.1 A abordagem clássica, o positivismo e o pós-positivismo

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

De acordo com Cheney (2007), Miller (2015) e Kunsch (2016), foi a partir do Pós-Revolução Industrial que as questões da comunicação começaram a despertar alguma atenção no contexto organizacional. Os métodos comuns de produção de bens evoluíram consideravelmente e, em vez das tradicionais

indústrias caseiras de confeção manual que eram constituídas por grupos muito pequenos - quase sempre de base familiar -, a Revolução Industrial incrementou a mecanização e a produção em série. Como consequência disso, a concentração de grupos maiores de pessoas, que eram necessárias para o funcionamento das fábricas, tornou-se uma realidade.

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

Tendo em conta esta abordagem comunicativa, não é de estranhar que os primeiros estudos sobre Comunicação Organizacional tenham acompanhado esta tendência. Referimo-nos, portanto, à *abordagem positivista* que dominou o campo até meados de 1960. Tal como nos lembra Ruão (2008), os estudos positivistas das organizações tiveram origem no positivismo filosófico de Augusto Comte (1798 - 1857), o qual privilegiava a observação de fenómenos, a recolha de dados empíricos e a produção de teorias formais

como formas de gerar conhecimento. Os defensores desta teoria afirmavam o princípio da verificação e da generalização dos fenómenos na construção do conhecimento científico (Deetz, 2001; Redding & Tompkins, 1988).

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

Ao longo da década de 60, porém, os investigadores começaram a questionar a fidelidade e a validade das teorias positivistas e funcionais. No âmbito das críticas principais, destacava-se a rejeição face às conceções realistas das organizações e, portanto, à metáfora de *container* (Miller, 2008), que se considerava infrutífera, dada a dificuldade crescente em medir os limites da organização (Zorn, 2002). Renunciava-se, também, a objetividade epistemológica baseada em métodos de investigação quantitativos e na observação rigorosa da realidade, a qual se destinava a explicar relações de causa-efeito (Miller, 2008, 2015; Ruão, 2008). A objetividade absoluta deixava de fazer

sentido, bem como a posição do investigador como um observador neutro. Os académicos ambicionavam, antes, aplicar novos métodos de investigação de cariz qualitativo, ao mesmo tempo que procuravam distanciar-se dos temas ligados às preocupações de gestão que se centravam nas questões da eficiência dos processos comunicativos (Taylor et al., 2001).

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

Assim, ainda podemos encontrar as manifestações desta tradição de investigação na *abordagem normativa* apresentada por Deetz (2001), que corresponde ao pós-positivismo. Deetz (2001) explica que os estudos *normativos* posicionam a organização como “objetos existentes naturalmente abertos à descrição, previsão e controle” (p. 19). Esta perspetiva modernista baseia-se em metáforas económicas e descreve as empresas e instituições como mercados de ideias e práticas que requerem intervenção para manter a sua ordem social (May & Roper, 2014). Portanto, os seus assuntos de investigação centram-se nas questões da eficácia comunicativa e na respetiva resolução dos problemas. Deetz (2001) afirma que os investigadores que produzem este discurso são descritos como funcionalistas, uma vez que enfatizam a codificação e a busca pela regularidade e normalização dos fenómenos comunicativos. Os estudos normativos mantêm, então, o percurso do realismo e da objetividade que herdaram do positivismo clássico

com o propósito de encontrar explicações causais para as regularidades observadas no mundo físico e social (Ruão, 2008). No entanto, rejeitam os pressupostos da verdade absoluta e da observação objetiva.

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

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

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

1.2.2 O movimento interpretativo

Tal como já tivemos oportunidade de discutir, o movimento interpretativo nasceu dos limites da teoria positivista. O momento que marca a grande reviravolta nos estudos da Comunicação Organizacional pode ser encontrado no ano de 1981, quando um grupo de investigadores se reuniu na

Primeira Conferência de Abordagens Interpretativas para a Comunicação Organizacional, realizada em Utah, nos Estados Unidos. Estes académicos mostravam-se descontentes com os métodos e temas de investigação limitados que caracterizavam o campo da Comunicação Organizacional e desejavam alcançar uma identidade autónoma para a disciplina, que estava, até então, muito dependente dos estudos de Gestão.

Taylor et al. (2001), afirmam que o surgimento das teorias interpretativas nos Estudos Organizacionais foi influenciado por duas disciplinas principais: a fenomenologia de Husserl e Heidegger e o estruturalismo, mais especificamente a semiótica, de Saussure. Inspirados nestas influências, os estudos interpretativos, pretendiam mostrar como é que as realidades particulares são socialmente produzidas e mantidas através de conversas, de histórias, de rituais e de outras atividades quotidianas (Deetz, 2001). Os seus investigadores estão, portanto, interessados em compreender os modos pelos quais a realidade organizacional é socialmente construída, mediante as interações que acontecem no meio organizacional.

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

O aparecimento do pensamento interpretativo significou, também, um desvio da atenção face às preocupações de gestão que ocupavam os académicos da Comunicação Organizacional. O foco do seu interesse passou a estar nas experiências e interações dos vários atores organizacionais (Miller, 2008).

De acordo com May e Roper (2014), os estudos interpretativos concentram-se nas dimensões sociais e não económicas da organização, explorando as maneiras pelas quais as suas realidades são criadas, mantidas e transformadas em práticas diárias informais. Assim sendo, os investigadores envolveram-se com novos tópicos de estudo, dos quais se destaca a centralidade da *Cultura Organizacional* (Taylor et al., 2001). Agora conscientes da existência de várias culturas dentro da mesma organização, os interpretativistas procuravam averiguar o papel dessas subculturas nos processos de socialização, de conflito, de tomada de decisão e de mudança organizacional (Miller, 2008). Também nos anos 80, os temas *da Identidade e da Imagem Organizacional* foram objeto das primeiras atenções. Cultura, Identidade e Imagem Organizacional são, de resto, temas que se mantêm na agenda contemporânea da investigação da Comunicação Organizacional.

De acordo com Deetz (2001), o número e a importância dos estudos interpretativos cresceu rapidamente durante os anos 80. Este é, na verdade, um tipo de discurso que se manteve ao longo das décadas e que ainda hoje prevalece no campo da Comunicação Organizacional. Os interpretativistas contemporâneos descrevem a realidade como algo que é socialmente construído pela interação e pelas experiências subjetivas dos indivíduos e os seus estudos procuram descobrir a natureza e o papel das formas simbólicas que mantêm a ordem social (Taylor et al., 2001).

1.2.3 Os estudos críticos e pós-modernos

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

A investigação em Comunicação Organizacional sob uma perspetiva crítica encontra as suas raízes no trabalho de Karl Marx e na tradição neomarxista interessada nas questões de hegemonia e ideologia (Mumby, 2013, 2014). Marx foi um importante intelectual alemão do século XIX, que dedicou grande parte da sua vida a examinar as relações entre os proprietários e os trabalhadores nas sociedades capitalistas. De acordo com este filósofo,

essas relações eram caracterizadas por um desequilíbrio eminente, no qual os funcionários representavam a classe oprimida. Seguindo esta ideologia, e tal como declara Miller (2015), os teóricos críticos concordam com três princípios fundamentais: 1) defendem que certas estruturas e processos sociais resultam em desequilíbrios fundamentais de poder; 2) acreditam que esses desequilíbrios de poder conduzem à alienação e opressão de certas classes e grupos sociais; 3) argumentam que o papel do investigador crítico é explorar e descobrir esses desequilíbrios denunciando-os ao grupo oprimido, de modo a que este, por meio da ação política ou da resistência individual, alcance a emancipação.

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

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

Foi precisamente no contexto desta luta pela igualdade e pela emancipação dos grupos oprimidos que nasceram os *estudos feministas*, com particular desenvolvimento a partir do século XIX. De acordo com Ashcraft (2014), a investigação feminista no âmbito da Comunicação Organizacional tor-

nou-se relativamente estável e reconhecida a partir do início do milénio graças a vários especialistas que defenderam a sua ascensão, com destaque para Dennis Mumby. De facto, tal pode comprovar-se, por exemplo, pela conquista de capítulos autónomos em edições recentes de algumas obras de referência⁷.

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

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

A teoria e a pesquisa nos primórdios dos estudos organizacionais críticos foi conduzida num ambiente político e económico muito diferente, onde a forma organizacional *fordista* e o contrato social entre trabalhadores e empregadores eram, se não completamente estabelecidos, pelo

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

menos a forma organizacional padrão. O terreno organizacional atual é caracterizado pela precariedade do trabalho, pela diluição das fronteiras da vida profissional, pelo privilégio do consumo em relação às práticas de produção e, talvez mais importante, pelo posicionamento da identidade individual (e do seu sentido) como o terreno central da luta na vida organizacional. (Mumby, 2014, p. 119)

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

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

Os movimentos interpretativo, crítico e pós-moderno conseguiram, então, assegurar a centralidade da comunicação nas estruturas organizacionais. No contexto específico da Comunicação Organizacional, a consolida-

ção deste princípio trouxe um desenvolvimento no campo teórico, com o fortalecimento de uma nova abordagem denominada pelos teóricos contemporâneos como a visão *Constituição Comunicativa das Organizações*.

1.2.4 A Constituição Comunicativa das Organizações

Como é que uma organização é criada? O que garante a sua continuidade? Ou, por outras palavras, o que é uma organização? De acordo com Brummans, Cooren, Robichaud e Taylor (2014), estes são os interesses que têm motivado um número crescente de investigadores ao longo das últimas duas décadas, os quais se têm concentrando no papel que a comunicação tem na produção e reprodução das organizações. Os seus trabalhos encontram-se inscritos no âmbito da *constituição comunicativa das organizações*, uma abordagem que tem conquistado terreno nos estudos da Comunicação Organizacional e que coloca a comunicação no centro do processo de organizar (Brummans et al., 2014; Deetz & Eger, 2014; Schoeneborn, Blaschke, Cooren, McPhee & Seidl, 2014; Zorn, 2002).

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

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

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

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

1.3 Evolução das tendências disciplinares

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

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

Também Taylor et al. (2001) apresentaram um conjunto de temas de investigação que emergiram, no início do século XXI, nos estudos da Comunicação Organizacional e que procuraram problematizar as transformações organizacionais decorrentes dos processos de globalização e do desenvolvimento

de novas tecnologias. Novas formas de organização; tecnologia, organização e sociedade; liderança; e ética, foram algumas das preocupações apontadas pelos autores.

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

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

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

Em quarto lugar nesta lista de desafios está a importância da exploração dos temas relacionados com as *novas estruturas e tecnologias organizacionais*. Os últimos anos do século XX assistiram ao aumento da globalização e, conseqüentemente, à proliferação de novas estruturas organizacionais desenvolvidas através de processos sociais e comunicativos isentos de fronteiras espaciais e temporais (Jones et al., 2004). Tais formas organizacionais surgiram devido aos avanços tecnológicos, cada vez mais significativos e que, por isso, são uma necessidade de estudo e análise constante.

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

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

Estes trabalhos traçaram um panorama de evolução da Comunicação Organizacional que a colocou num patamar de grande evolução face às teorias, metodologias e temas que caracterizaram a disciplina até ao início dos anos 90. Julgamos que as perspectivas destes investigadores se revelaram acertadas quanto à evolução que a disciplina protagonizou no século XXI. Para sustentar esta afirmação apoiamo-nos em Putnam e Mumby (2014) que, na Introdução⁸ da 3.^a edição do livro *The SAGE Handbook of Organizational Communication, Advances in Theory, Research and Methods*, certificaram os grandes avanços teóricos e metodológicos que o campo de estudos da

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

Comunicação Organizacional protagonizou entre 2001⁹ e 2014. Tal como constatam, o número de capítulos desta edição aumentou e isso denota, não só, uma proliferação dos temas de investigação, como também revela transformações nos processos e estruturas das organizações, que exigem abordagens diferenciadas e mais orientadas para a comunicação (Putnam & Mumby, 2014).

De facto, tal como Putnam e Mumby (2014) apontam, e tal como temos vindo a discutir ao longo deste capítulo, atualmente, a generalidade dos investigadores concorda que os processos de comunicação são o material da organização. A interação entre os membros que se manifesta mediante processos comunicativos é responsável por dar vida às organizações. Nesse sentido, é facilmente entendido que a *organização comunicativa* seja um assunto dominante na investigação e no ensino da Comunicação Organizacional (Zorn, 2002).

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

9. Data da edição anterior.

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

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

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

Nos últimos quinze anos, o campo da comunicação organizacional abraçou essas mudanças globais. Os investigadores começaram a examinar as relações entre organizações e as suas estruturas sociais mais amplas, explorando questões como justiça social, responsabilidade social, movimentos sociais e identidade organizacional num mundo globalizado. (Putnam & Mumby, 2014, p. 11)

A responsabilidade social, enquanto abordagem aplicada à disciplina da Comunicação Organizacional¹⁰ é um fenómeno relativamente recente (Christensen & Cornelissen, 2011; May, 2011; May & Roper, 2014). No entanto,

10. De resto, tal comprova-se pela sua conquista de um capítulo próprio no livro *The SAGE Handbook of Organizational Communication, Advances in Theory, Research and Methods*, que se pode considerar o

tem conquistado o interesse de muitos investigadores, que reúnem esforços no sentido de tornarem as atividades organizacionais consistentes com práticas social e ambientalmente responsáveis (Putnam & Mumby, 2014).

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

De acordo com Putnam e Mumby (2014), além de comportamentais, a maioria dos esforços de responsabilidade social organizacional são comunicativos e simbólicos, projetando-se para evocar sentimentos positivos nos públicos. Tal afirmação coloca a comunicação como o mecanismo através do qual a responsabilidade social se produz. Um pouco como a metáfora de que a *organização é comunicação*, também a responsabilidade social depende, continuamente, dos processos de comunicação. Consideramos, nós, que esta dependência se manifesta de três formas: 1) ao nível da informação, pois é através de atos de comunicação que a organização toma conhecimento das exigências, preocupações e necessidades dos seus públicos; 2) na implementação, já que é mediante processos de comunicação interna que se dá o envolvimento e o alinhamento estratégico entre todas as partes integrantes da organização, fundamental para a concretização da responsabilidade social; 3) na divulgação, pois só através dos processos comunicativos é que a

manual da Comunicação Organizacional, apenas na 3.^a edição, publicada em 2014.

organização partilha e dá sentido às suas ações. No entanto, não podemos “romantizar” totalmente este processo, acreditando que se trata de uma atitude inteiramente filantrópica. Claro que, ao gerar valor positivo na sociedade a organização pretende, também, alcançar ganhos em termos de imagem e reputação organizacional.

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

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

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

1.4 À procura de uma definição de Comunicação Organizacional

Ainda que jovem, a nossa experiência enquanto investigadores tem-nos ensinado que a busca de uma definição única e consensual para qualquer conceito científico é uma ilusão. Esta é, de resto, uma premissa que se aplica à conceptualização de Comunicação Organizacional, cuja dificuldade em alcançar uma definição única se baseia em dois motivos, que já tivemos oportunidade de discutir: por um lado, o campo herdou tradições teóricas e metodológicas de uma variedade de disciplinas (a Sociologia, a Antropologia, o Comportamento Organizacional, a Psicologia Social, a Administração, a

Ciência Política e até a Retórica, a Crítica Literária, a Filosofia da Ciência ou a Linguística) e, por outro, a constante evolução e transformação das organizações obriga a uma adaptação permanente do campo de estudos.

Assim, de acordo com Deetz (2001), existem três formas de conceptualizar Comunicação Organizacional: a primeira centra-se no seu desenvolvimento como uma especialidade dos departamentos de comunicação; a segunda concentra-se na comunicação como um fenómeno que existe nas organizações; e a terceira, e mais atual, foca-se na ideia de *organização comunicativa*, na qual a comunicação deixa de ser vista como algo que acontece dentro da organização para passar a ser o seu mecanismo de criação e manutenção, através de processos de interação simbólica.

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

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

cingir à objetividade das palavras do emissor. Descreve a comunicação como um processo de partilha de significados e aproxima-se da abordagem interpretativa.

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

Por último, Eisenberg et al. (2010) apresentam o modelo da *comunicação como equilíbrio e restrição da criatividade*, no qual duas visões examinam a relação entre a organização e os seus membros. A perspetiva macro descreve os indivíduos como sendo moldados, controlados, ordenados e restringidos pela sociedade e pelos seus sistemas. Ao contrário, a perspetiva micro percebe os indivíduos como agentes ativos na criação da sociedade e dos seus sistemas. Esta segunda visão pode ser encontrada nos estudos atuais da Comunicação Organizacional enquanto disciplina, através da abordagem da *Constituição Comunicativa das Organizações*.

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

(...) Várias maneiras de descrever a comunicação podem ajudar a lidar com os desafios práticos que os indivíduos enfrentam, hoje, nas organizações. Ou seja, haverá momentos em que é importante pensar na comunicação como uma forma de obter informações (...). Haverá outras ocasiões em que é importante pensar na comunicação como um diálogo compartilhado e como uma maneira de melhorar a compreensão sobre

si mesmo e sobre os outros. Haverá, ainda, outros momentos em que a comunicação é melhor pensada como um meio de persuasão e motivação. (Miller, 2015, p. 13)

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

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

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

A *dimensão humana* é aquela que, de acordo com Kunsch (2016), sendo a mais importante, talvez seja a menos valorizada. A teórica afirma que quando se introduz a comunicação na esfera das organizações, o fator humano,

subjetivo, relacional e contextual constitui um pilar fundamental para qualquer ação comunicativa que se deseje produtiva e duradoura. Assim, as organizações não devem ter a ilusão de que todas as suas mensagens terão o efeito pretendido. Cada indivíduo possui o seu universo cognitivo, o qual condicionará a interpretação e o significado atribuído aos estímulos das organizações. Kunsch (2016) argumenta ainda que as organizações que valorizam a qualidade de vida dos seus membros e que refletem sobre as consequências dos seus atos comunicativos serão mais admiradas pelos seus públicos.

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

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

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

Na amplitude das suas dimensões instrumental, humana, cultural e estratégica, a conceptualização desenvolvida por Kunsch (2016) parece-nos bastante completa e atual, já que entende a Comunicação Organizacional como um processo que abrange todas as formas de contacto utilizadas e desenvolvidas pela organização para se relacionar com os seus públicos. Por outro lado, valoriza a Comunicação Estratégica como a dimensão que permite às empresas e instituições atenderem às necessidades dos seus públicos, ao mesmo tempo que planeiam a sua ação para alcançar a missão e os objetivos globais.

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

1.5 A vertente estratégica da Comunicação Organizacional

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

Trata-se, de acordo com Falkheimer e Heide (2018), de uma área multidisciplinar que sofreu influências de três abordagens principais: *da teoria da comunicação de massas*, *da teoria organizacional* e *das humanidades*. O objeto principal da *teoria de comunicação de massa*, da qual Dennis Mcquail é o principal precursor, é a análise do efeito dos meios de comunicação de massa na sociedade. A *teoria organizacional*, desenvolvida nos campos da Sociologia, da Psicologia e, mais tarde da Administração de Empresas, centra-se nas questões da liderança e da gestão comunicativa. Finalmente, as *humanidades* exercem a sua influência no que diz respeito aos estudos da retórica, da linguística e da linguagem. Como resultado, a Comunicação Estratégica é um campo de estudos que junta interesses de um conjunto alargado de disciplinas como é o caso das Relações Públicas, da Comunicação Organizacional, da Publicidade, do Marketing, etc. (Heide et al., 2018; O'Connor & Shumate, 2018; Werder et al., 2018).

Com um percurso jovem e interdisciplinar, a Comunicação Estratégica está em ascensão, tal como se pode comprovar pelas discussões em seu torno, que são agora muito frequentes, em parte devido ao aparecimento da revista científica *International Journal of Strategic Communication*

(no ano de 2007), à publicação do manual *The Routledge Handbook of Strategic Communication* (em 2014) (Thomas & Stephens, 2015) e à edição da *International Encyclopedia of Strategic Communication* (no ano de 2018). Mas, ao mesmo tempo que se instalou no seio da comunidade académica (através da proliferação de manuais, de revistas científicas e de conferências) e do ensino (mediante o aparecimento dos departamentos e cursos de pós-graduação nas universidades), a comunicação enquanto estratégia é um assunto que tem vindo a conquistar a atividade profissional, expandindo-se a todos os tipos de empresas e instituições (Falkheimer & Heide, 2018; Frandsen & Johansen, 2016; Hallahan et al., 2007; Nothhaft, Werder, Verčič & Zerfass, 2018; Zerfass et al., 2018).

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

Tal leva-nos a crer que, antes de nos concentrarmos no conceito de Comunicação Estratégica, devemos explicar os termos que a constituem. Para *comunicação*, aceitamos a definição de Mumby (2001) que a descreve como “o processo de criação de significados intersubjetivos através de práticas contínuas – verbais e não verbais – que incluem conversas, metáforas, rituais, histórias, roupas, espaço, e assim por diante” (p. 587). Por seu turno, a *estratégia* deve a sua etimologia à palavra grega *strategia*, de origem militar, que era utilizada para definir a arte de planear e definir operações militares em tempos de guerra, concentrando-se em objetivos gerais e de longo prazo (Macnamara & Gregory, 2018; Reis & Reis, 2008). Inicialmente, este termo foi introduzido no contexto dos negócios e das empresas geradoras de lucros. Porém, atualmente, é um fenómeno familiar em organizações governamentais e não governamentais e em instituições públicas, como é o

caso das universidades e dos municípios (Falkheimer & Heide, 2018). Trata-se de uma prática conduzida nos diferentes níveis hierárquicos, à medida que a organização vai sendo criada e reproduzida pelos seus membros para alcançar a sua missão e os seus objetivos (Heide et al., 2018).

Assim entendida, a estratégia é o elemento que suporta a atividade organizacional e que permite aos colaboradores orientarem os seus esforços num sentido comum, ao mesmo tempo que desenvolvem sentimentos de segurança e de compromisso (Falkheimer & Heide, 2018). Por outro lado, a sua existência possibilita que todos os públicos (internos e externos) envolvidos com a organização a percebam como profissional (Falkheimer & Heide, 2018).

A ideia de alcançar objetivos estratégicos através de um planeamento minucioso está profundamente enraizada na literatura sobre Comunicação Estratégica (Sandhu, 2009). No entanto, o pensamento de que esse planeamento compete exclusivamente aos gestores das organizações está ultrapassado. Tal significa que a possibilidade de agir e comunicar estrategicamente está dependente de uma variedade de processos de comunicação e interação formais e informais que ocorrem, diariamente, em todos os níveis hierárquicos da organização e destes com o seu exterior (Heide et al., 2018). Assim, os contactos diários entre colaboradores, gestores e os públicos externos devem ser tidos como parte da Comunicação Estratégica e avaliados em função da missão e objetivos organizacionais (Zerfass et al., 2018).

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

Estratégica é parte integrante da Comunicação Organizacional como um todo (Ruão & Kunsch, 2014), já que ocorre em todos os níveis da organização, incluindo todas as suas formas internas e externas, formais ou não formais, desde que sejam consistentes com a missão, visão e valores organizacionais (Falkheimer & Heide, 2018).

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

(...) Tal abordagem reconhece as realidades do ambiente de comunicação moderno, no qual a comunicação bidirecional que respeite os valores éticos, não é apenas esperada, mas exigida por todos os *stakeholders*¹¹. Esta abordagem leva ainda em conta a visão de que as organizações têm uma obrigação com as partes interessadas e com a sociedade em geral. A eficácia que as organizações demonstram em ouvir e responder a essas perspectivas mais amplas é, portanto, fundamental para operacionalizar a responsabilidade social e “licença” para operar. (Macnamara & Gregory, 2018, p. 483)

Encontramos, aqui, a visão que apoia um dos argumentos principais da nossa obra: existe uma ligação bastante forte entre a comunicação estratégica e a concretização da responsabilidade social das organizações. Hoje em dia, a legitimidade das empresas e instituições está dependente da sua capacidade

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

de protagonizar e mostrar um impacto social positivo. Já não basta vender ou disponibilizar produtos e serviços de qualidade. Na verdade, os ativos intangíveis parecem ser mais valorizados e a maioria dos consumidores parece ter preferência pelas marcas cujos comportamentos estejam alinhados com um certo compromisso para com o desenvolvimento económico, social, cultural e ambiental. Este é um processo no qual a Comunicação Estratégica está apta a intervir de forma positiva, como um modelo de comunicação que, sendo orientado para o cumprimento da missão e objetivos organizacionais tem, no seu âmago, a função de responder às necessidades dos públicos, sem os quais as empresas e instituições não sobrevivem.

Doze anos depois da criação do *International Journal of Strategic Communication*, a Comunicação Estratégica é um campo de estudos em franco desenvolvimento, cuja produção científica duplicou entre 2007 e 2017, ao mesmo tempo que globalizou a sua origem (Werder et al., 2018). O seu amadurecimento parece estar dependente da capacidade de diversificar os seus temas, as suas metodologias, bem como da necessidade de alcançar uma abordagem ainda mais interdisciplinar (Heide et al., 2018; Nothhaft et al., 2018). Concordamos com a visão de Macnamara e Gregory (2018) e parece-nos que as investigações futuras serão tanto mais úteis quanto mais capazes forem de pensar a Comunicação Estratégica como um fenómeno que, orientado para a missão organizacional, não deve abster-se de ter em conta as necessidades e solicitações que caracterizam os públicos do sistema social e organizacional moderno.

1.6 Breve história da profissionalização da comunicação nas universidades portuguesas

A expansão do ensino superior é uma realidade recente em Portugal. Exclusivamente constituída pelas universidades de Coimbra, Lisboa e Porto, até 1974, a rede de ensino superior portuguesa não tinha capacidade para protagonizar o desenvolvimento cultural, social e económico que delas se esperava. A reforma impulsionada, por José Veiga Simão, que assumiu o cargo de Ministro da Educação Nacional no ano de 1970, representou o momento

de crescimento e descentralização do ensino superior público em Portugal, o qual duplicou o seu número de instituições, proporcionando aos portugueses uma maior e mais diversificada rede de universidades e institutos politécnicos. Neste período, o país assistiu à expansão dos seus estabelecimentos públicos e ao nascimento das primeiras instituições privadas, cujo aparecimento se justificava pelo crescimento exponencial de indivíduos à procura de formação superior.

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

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

& Moutinho, 2013). Em consequência, a oferta de ensino público permanecia limitada e incapaz de absorver o número de candidatos que procurava formação superior.

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

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

Foi, então, com a adoção desta abordagem mercantil que as universidades despertaram para o valor da informação qualificada e persuasiva para com os seus públicos (Ruão, 2008). Em consequência desta nova atitude, os gabinetes de comunicação e as atividades de promoção começaram a proliferar nas instituições de ensino superior. Todas as universidades e politécnicos ofereciam o mesmo serviço e tinham de competir entre si por estudantes e recursos financeiros e, esta tarefa, exigia a introdução das atividades de

comunicação estratégica. Este aspeto tornou-se mais notório quando as universidades públicas, em particular, se viram ameaçadas pelas instituições privadas, que eram muito ativas na sua promoção, através de diversas ações de publicidade e relações públicas. Nestas circunstâncias, o ensino público foi induzido a pensar e agir de forma mais mercantil, percebendo todos os seus pares como concorrentes, os candidatos e as suas famílias como públicos-alvo e os seus serviços como bens comercializáveis (Boffo, 2004).

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

As universidades necessitavam de desenvolver uma vantagem competitiva assente num sistema de características únicas e de a comunicar de uma maneira eficaz a todos os seus públicos (Carrillo & Ruão, 2005). Neste contexto de concorrência no ensino, de necessidade de financiamento externo para a investigação, de apelo ao empreendedorismo académico e de aumento da pressão social para com o papel das universidades no desenvol-

vimento da sociedade, as competências de comunicação saem valorizadas, cabendo à comunicação estratégica promover o cumprimento da missão das universidades.

Esta foi, tal como notam Wæraas e Solbakk (2009), uma tendência internacional, pois, diante do aumento da concorrência nacional e internacional, o setor de ensino superior, um pouco por todo o mundo, começou a valorizar a construção de identidades únicas, responsáveis por garantir a diferenciação e a atratividade diante de potenciais estudantes, docentes, investigadores e não docentes. Assim, expressões como comunicação estratégica, *branding*, identidade e reputação começaram a tornar-se familiares no meio académico.

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

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

A RESPONSABILIDADE SOCIAL NAS ORGANIZAÇÕES

2.1 Origens disciplinares e profissionalizantes da Responsabilidade Social

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

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

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

Na secção que se segue pretendemos, de forma concisa, mapear o aparecimento e desenvolvimento da Responsabilidade Social Organizacional. Realizámos este debate tendo presentes as duas dimensões deste conceito: a Responsabilidade Social Organizacional como campo de estudo (pensamento) e a Responsabilidade Social como uma prática profissional (ação).

2.1.1 Dos anos 30 aos anos 50: os primórdios

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

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

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

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

Neste período destacou-se o livro de Howard R. Bowen¹², *Social Responsibilities of the Businessman*, um trabalho considerado à frente do seu tempo, que foi responsável por moldar o pensamento sobre Responsabilidade Social (Carroll, 1999, 2008, 2015; Carroll & Shabana, 2010; Freeman & Hasnaoui, 2011; Garriga & Melè, 2004; Okoye, 2009; Windsor, 2001). O académico definiu a Responsabilidade Social como as obrigações dos empresários em tomar decisões e perseguir linhas de ação mais próximas dos valores da sociedade defendendo, ainda, que as organizações eram centros de poder cujas ações afetavam a vida dos cidadãos de diversas formas (Bowen, 1953).

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

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

Como consequência destes contributos foi a partir dos anos 60, em particular no período Pós Segunda Guerra Mundial, que a Responsabilidade Social se desenvolveu, quer na teoria quer na prática, podendo considerar-se, portanto, um produto da segunda metade do século XX (Carroll, 2015; Carroll & Shabana, 2010).

2.1.2 Anos 60: consciencialização do campo de estudos

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

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

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

Para Davis (1960), a exclusiva responsabilidade das organizações para com o desenvolvimento económico era uma irreabilidade, pois, estas lidavam com uma variedade de públicos que começava a mostrar a sua preferência face a negócios que privilegiavam as características humanistas. Assim, embora

concordasse que a função económica fosse primária, lembrava que o impacto social não podia ser esquecido. A mesma visão foi discutida por William Frederick em 1960. Para este autor, a desintegração da economia mundial que se intensificou no final da Primeira Guerra Mundial foi responsável por originar as primeiras preocupações com o papel social das organizações:

A preocupação com os negócios não é nova, mas a última década assistiu a uma consciência crescente dos problemas que o poder empresarial pode criar numa sociedade democrática (...). Ao mesmo tempo tornou-se cada vez mais óbvio que o mundo dos negócios era o palco do crescente poder económico. (Frederick, 1960, p. 54)

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

Este crescimento do interesse no meio académico pode, em grande parte, encontrar as suas raízes na crise económica mundial que se fez sentir no período Pós Segunda Guerra Mundial, durante o qual se assistiu a mudanças na consciência social que se refletiram no comportamento das empresas e instituições (Carroll, 2008, 2015; Carroll & Shabana, 2010). Não apenas nos Estados Unidos, mas um pouco por todo o mundo, a sociedade reivindicava pelos direitos dos cidadãos, pela proteção do consumidor, pelo emprego seguro, resultando na criação de legislação que regulava estes assuntos (Preston & Post, 2012). As organizações que, até então, privilegiavam os interesses económicos (Carroll, 1991) começaram a receber pressões das diversas partes interessadas, num conjunto de movimentos ativistas que caracterizaram a segunda metade do século XX e que foram decisivos para o desenvolvimento da Responsabilidade Social Organizacional verificado

na década de 60 (Carroll, 2015; Carroll & Shabana, 2010). De acordo com McWilliams e Siegel (2001), esta pressão emergiu de clientes, funcionários, fornecedores, grupos comunitários, governos e acionistas, que exigiam a concretização de compromissos sociais reais. Os vários públicos envolvidos com as organizações começaram a dar conta das suas expectativas, mostrando que as empresas e instituições tinham responsabilidades para com todos aqueles que com elas se envolviam, e não apenas com os públicos tradicionais (Carroll, 2015). De facto, a alteração das expectativas foi tal, que o modelo de organização tradicional já não fornecia uma abordagem realista e apropriada às mudanças sociais e culturais que se verificavam (Carroll, 1974).

Estes acontecimentos resultaram em novas obrigações para as empresas e instituições, ainda mais quando o efeito da cobertura mediática para com os maus comportamentos organizacionais se começava a fazer sentir (Freeman & Hasnaoui, 2011; Freeman, 1984; Harrison & Freeman, 1999). De acordo com Carroll (2008), como resposta a esta conjuntura, os líderes organizacionais começaram a tomar iniciativas que mostravam a preocupação com o seu papel social. Na sua publicação de 2015, Carroll destaca empresas como a *Control Data Corporation* (CDC), a IBM e a Xerox, como exemplos de comportamentos socialmente relevantes.

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

2.1.3 Anos 70: integração teórica e prática

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

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

É também em 1971 que se destaca a publicação *Social Responsibilities of Business Corporations* do *Committee for Economic Development* (CED) na qual se declarou que o negócio funcionava por consentimento público e que, por isso, o seu propósito básico devia ser satisfazer, de forma construtiva, as necessidades da sociedade (CED, 1971). Na mesma linha de entendimento, e no mesmo ano, é publicada a obra *Business and Society* de George Steiner, na qual o autor defendeu que os negócios são fundamentalmente económicos, mas que têm a responsabilidade de ajudar a sociedade a alcançar os seus objetivos. Para Steiner quanto maior a organização, maiores seriam as suas responsabilidades, ainda que todas devessem assumir um compromisso

social. O autor concordava, também, que a Responsabilidade Social estava mais ligada à forma como os líderes organizacionais tomavam as suas decisões do que com mudanças significativas nessas mesmas decisões (Steiner, 1971 citado por Carroll, 1999, 2008; Freeman & Hasnaoui, 2011).

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

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

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

Foi também no ano de 1973 que Henry Eilbert e Robert Parket publicaram um trabalho no qual discutiam a aplicação da Responsabilidade Social nas empresas. De acordo com Eilbert e Parket (1973), o desenvolvimento industrial e o avanço tecnológico da época, trouxeram desigualdades como a pobreza, a discriminação e o desemprego, e a atenção das nações estava focada

nesses problemas sociais (Eilbirt & Parket, 1973). Esta conjuntura refletiu, também, uma modificação nas atitudes dos líderes organizacionais que passaram a estar mais atentos às necessidades da sociedade:

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

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

Já em 1975 destaca-se o livro *Private Management and Public Policy the Principle of Public Responsibility* de Lee E. Preston e James E. Post (Carroll, 1999, 2008; Okoye, 2009; Windsor, 2001). Na sua obra¹³, os autores procuraram compreender como é que as organizações modernas empregavam a dupla lógica em que, por um lado, necessitavam de corresponder às expectativas económicas e, por outro, deveriam guiar o seu comportamento de acordo com as solicitações da sociedade (Preston & Post, 2012). Concluíram que as questões sociais são uma presença constante na vida das organizações, pois sempre que estas tomam decisões existe um conjunto de fatores competitivos, pessoais, ambientais, sociais e éticos que entram em consideração. Assim, consideram que a responsabilidade organizacional é uma atividade primária das empresa e instituições.

Ainda em 1975, é possível destacar o contributo de S. Prakash Sethi (Carroll, 1999, 2008; Carroll & Shabana, 2010; Freeman & Hasnaoui, 2011). No seu artigo *Dimensions of Corporate Social Performance: An Analytical Framework*,

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

Sethi (1975) chama atenção para um problema: o termo Responsabilidade Social era usado em tantos contextos diferentes que perdeu um significado concreto. Desprovido de uma estrutura interna e de conteúdo, este conceito tinha diferentes significados para diferentes pessoas e em diferentes contextos (Sethi, 1975). Para o autor:

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

Assim, encontrada esta dificuldade, Sethi (1975) procurou desenvolver um mecanismo capaz de medir os desempenhos organizacionais e de facilitar a análise das atividades sociais das organizações. Então, criou um modelo com aquelas que deveriam ser as principais dimensões do desempenho social das empresas e instituições, nomeadamente: *procura por legitimidade; normas éticas; prestação de contas à sociedade pelas ações organizacionais; estratégia operacional; resposta a pressões sociais; atividades relacionadas a ações governamentais; atividades legislativas e políticas; e filantropia*. Quando convertido numa escala (de três níveis: estado 1: obrigação social proscritiva; estado 2: Responsabilidade Social prescritiva; estado 3: Responsabilidade Social antecipatória e preventiva), este modelo poderia ser utilizado para medir o compromisso social das organizações.

No ano de 1978, Murphy (1978) publicou um estudo intitulado *An Evolution: Corporate Social Responsiveness*, no qual distinguiu quatro períodos na história da evolução da Responsabilidade Social Organizacional: o filantrópico (*philanthropic*), o de consciência (*awareness*), o de problema (*issue*) e o de capacidade de resposta (*responsiveness*). Murphy classificou os anos 50 como a era da “*filantropia*”, altura em que, de acordo com a sua leitura, as organizações se concentraram em doações e na caridade. Já o período de 1953 a 1967 foi denominado de “*consciencialização*”, pois, representou o tempo em que a Responsabilidade Social dos negócios foi reconhecida e no qual se verificou o envolvimento das empresas em assuntos comunitários. Entre 1968

e 1973 assistiu-se à era do “*problema*”, já que se registaram preocupações com temas como a discriminação racial, a decadência urbana, a poluição ou os efeitos das novas tecnologias. Por último, o autor definiu os anos entre 1974 até 1978¹⁴ como o tempo da “*capacidade de resposta*”, uma vez que, de acordo com a sua visão, as organizações evoluíram para uma gestão da Responsabilidade Social que afetou o seu papel na sociedade (Murphy, 1978).

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

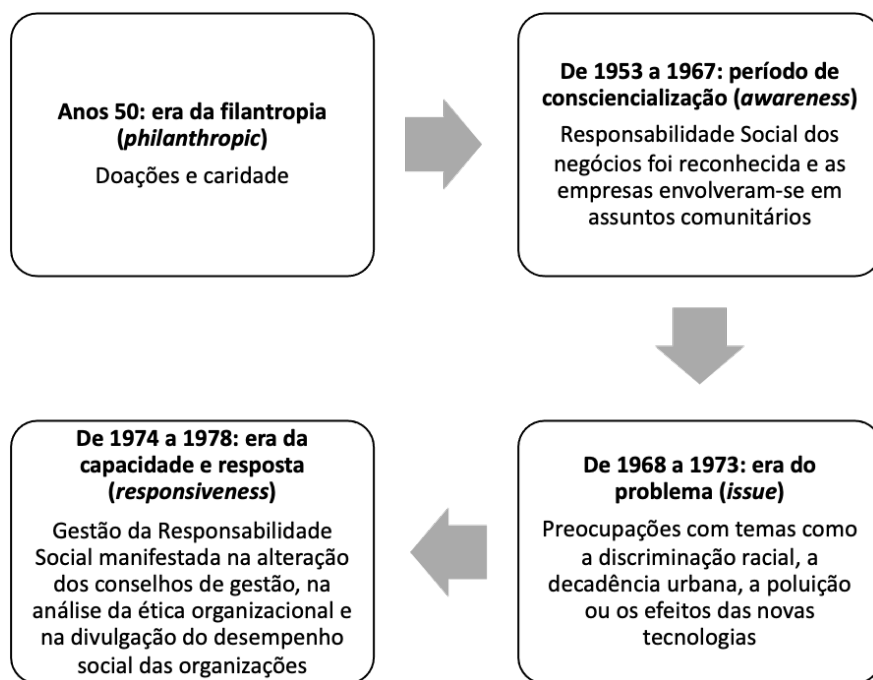


Figura 1 – Evolução da Responsabilidade Social Organizacional segundo Murphy (1978).

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

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

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

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

No ano de 1979 Carroll publicou, então, a sua primeira versão da pirâmide da Responsabilidade Social Organizacional, que se tornou numa importante contribuição para este campo de estudo. Para este investigador, uma de-

finição de Responsabilidade Social que integre todas as obrigações que as organizações precisam de ter para com a sociedade deve incorporar quatro aspetos essenciais: os económicos, os legais, os éticos e os discricionários (Carroll, 1979). As responsabilidades económicas e legais vêm primeiro e, posteriormente as éticas e discricionárias:

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

A primeira responsabilidade dos negócios é a económica, já que devem produzir os bens e serviços de que a sociedade necessita. Em segundo lugar, as organizações devem operar segundo um conjunto de regulamentos e de leis. As responsabilidades éticas, por sua vez, dizem respeito a comportamentos e atitudes que, embora não estejam codificados na lei, são impostos pela sociedade. Por último, as responsabilidades discricionárias são aquelas que estão de acordo com os critérios da organização, ou seja, tratam-se de atividades que são puramente voluntárias e que partem da escolha e do julgamento individual das empresas e instituições e da sua vontade de se envolverem em assuntos não legislados e não impostos eticamente (Carroll, 1974).

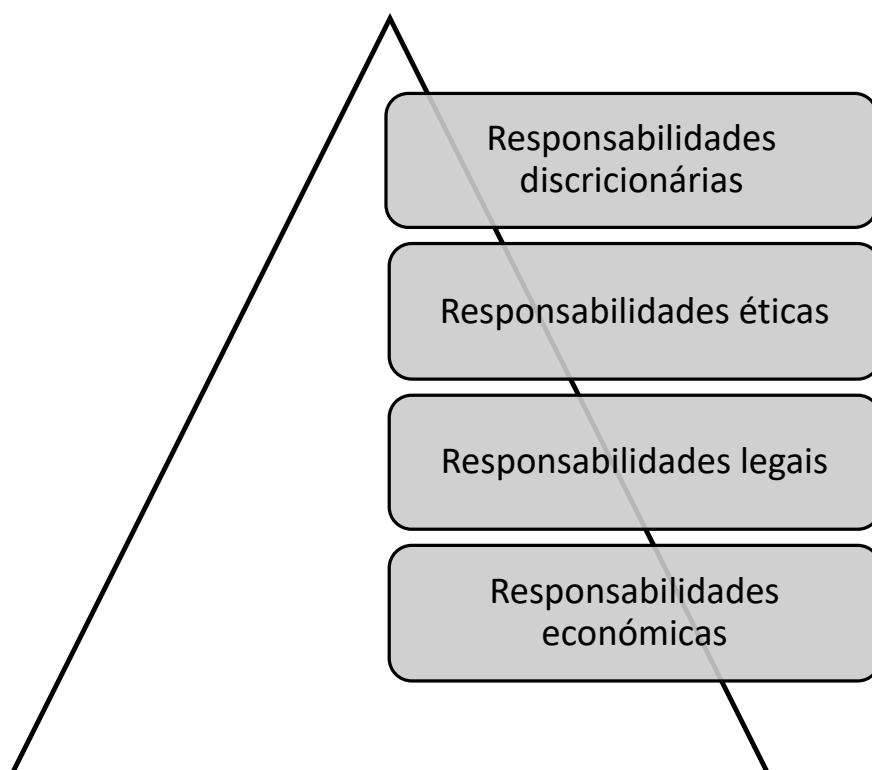


Figura 2 – Reprodução da pirâmide da Responsabilidade Social de Carroll (1979).

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

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

2.1.4 Anos 80: desempenho social das organizações

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

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

Aparentemente existe uma forte relação inversa entre as componentes económica e ética (...). Fortes correlações negativas entre a componente económica e cada uma das três componentes não económicas sugerem que quanto mais economicamente orientada é uma empresa, menos ên-

fase coloca em questões éticas, legais e discricionárias, um resultado particularmente interessante, dado o facto de que os três componentes não económicos tiveram correlações modestas ou insignificantes entre si. (Aupperle et al., 1985, p. 461)

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

Na década de 80 destacamos, também, a atualização da pirâmide da Responsabilidade Social organizacional de Carroll. Tal como se pode testemunhar pela observação da figura 2, no ano de 1979 Carroll desenvolveu uma definição de Responsabilidade Social assente em quatro dimensões: económicas, legais, éticas e discricionárias, defendendo que uma organização socialmente responsável é aquela que é economicamente rentável, cumpridora da lei e que tem comportamentos éticos e solidários. Já no ano de 1983, o académico publicou um estudo no qual atualizou o seu modelo, substituindo a dimensão discricionária pela dimensão filantrópica, justificando que a primeira envolvia, apenas, atividades de voluntariado e que já não se aplicava ao contexto atual. De acordo com Carroll (1983), a dimensão filantrópica é mais abrangente porque abrange atividades organizacionais que respondem às exigências da sociedade e que promovem a melhoria da qualidade de vida das comunidades.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.5 Anos 90: consolidação do campo de estudos

Para Harrison e Freeman (1999), embora as questões sociais tivessem sido debatidas ao longo de décadas, a entrada nos anos 90 caracterizou-se pela proliferação de ideias sobre o papel das organizações na sociedade. Neste período, os assuntos que suscitaram maior interesse foram o *desempenho social*, a *ética organizacional*, a *teoria das partes interessadas* (herdados dos

anos 80) e *a sustentabilidade*, tema que começou a ser foco de atenção e que foi despertando interesse ao longo do século XXI (Carroll, 1999, 2008; Carroll & Shabana, 2010; Freeman & Hasnaoui, 2011).

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

Não devemos deixar de fora nenhum grupo ou indivíduo que possa afetar ou seja afetado pelo propósito organizacional, porque esse grupo pode impedir as nossas realizações. Teoricamente, portanto, ‘stakeholder’ deve ser capaz de incluir uma gama ampla de grupos e indivíduos (...). (Freeman, 1984, p. 53)

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

Também Archie B. Carroll publicou alguns estudos na década de 90. No ano de 1991 revisitou a sua pirâmide de Responsabilidade Social organizacional, integrando a noção de cidadania corporativa na sua dimensão filantrópica. Com esta atualização, Carroll (1991), veio afirmar que as organizações devem ser boas cidadãs, contribuindo com recursos para melhorar a qualidade de vida da comunidade. Ainda que, nesta adaptação da pirâmide a ordem se mantenha, estando as responsabilidades económicas em primeiro lu-

gar, seguidas das legais, das éticas e das filantrópicas, Carroll alertou para o facto de que as quatro dimensões devem ser consideradas em todas as atuações organizacionais.

Ainda Carroll, no ano de 1994, analisou o estado da Responsabilidade Social Organizacional, conduzindo um estudo que, através da realização de entrevistas a especialistas na área da gestão social, procurou mapear as principais preocupações da disciplina. Concluiu que a *ética organizacional*, *as questões sociais internacionais*, *a relação entre a ética e os negócios*, *a performance social das organizações*, *as políticas sociais do governo* e, ainda, *as questões ambientais* representavam os assuntos-chave da década de 90 (Carroll, 1994). A investigação de tais assuntos estava, de resto, relacionada com as problemáticas que iam acometendo os líderes organizacionais. Tal como afirmaram Harrison e Freeman (1999), ao longo dos anos 90, os consumidores foram-se tornando cada vez mais sensíveis ao desempenho social das organizações das quais adquiriam produtos e serviços. Assim, os líderes organizacionais começaram a tomar decisões e a fazer investimentos com base num compromisso de Responsabilidade Social. Além disso, foi nesta época que se começou a despertar para o valor da Imagem e Reputação¹⁵ Organizacional, principalmente devido à emergência da concorrência internacional, fruto da globalização e do desenvolvimento das tecnologias de informação (Carroll, 2015).

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

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

15. Cujas definições discutiremos no Capítulo III.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Na responsabilidade social das empresas assume cada vez maior relevo a preocupação que estas devem ter com o ambiente e com o futuro o que, de uma forma simplificada, se pode traduzir em respeito pelos aspetos ecológicos, pela coesão social e pelas gerações futuras. Estas preocupações conduzem-nos ao conceito de desenvolvimento sustentável. Sendo o conceito de desenvolvimento associado às ideias de crescimento e progresso, pode considerar-se que o desenvolvimento sustentável é

o desenvolvimento que tem por objetivo satisfazer as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras para satisfazer as suas próprias necessidades. (Teixeira, 2015, p. 352)

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

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

Também Dahlsrud (2008) publicou um trabalho que procurou explicar esta falta de integração entre a teoria e a prática da Responsabilidade Social. De acordo com este autor, as organizações são encorajadas a comportarem-se de forma socialmente responsável, no entanto, tanto no meio académico como no meio organizacional existe incerteza quanto ao modo

como a Responsabilidade Social deve ser definida. Assim, numa tentativa de clarificar o conceito, o académico agregou 37 definições criadas por 27 investigadores, entre 1980 e 2003, mediante uma revisão de literatura extensa que incluiu vários artigos científicos e páginas *web*. Dahlsrud (2008) encontrou, então, cinco dimensões comuns nas conceptualizações analisadas: *dimensão ambiental*; *dimensão social*; *dimensão económica*; *dimensão das partes interessadas*; e *dimensão do voluntariado* e percebeu que a dificuldade na conceptualização da Responsabilidade Social residia, sobretudo, na incapacidade de se definir o que deveria ser o desempenho social ideal. A este respeito, o académico afirmou, ainda, que esse desempenho social ideal deve ser contextual, atendendo às características específicas de cada empresa ou instituição. Desta forma, a construção de uma definição única de Responsabilidade Social seria praticamente impossível, já que esta é uma realidade socialmente construída de acordo com o contexto particular de cada empresa ou instituição (Dahlsrud, 2008).

No seguimento deste pensamento que alerta para a necessidade de adaptação da conceptualização de Responsabilidade Social, em 2016, Archie B. Carroll voltou a visitar a sua pirâmide da Responsabilidade Social. Na verdade, o académico vai atualizando o seu modelo de acordo com as evoluções que se verificam no meio organizacional. Tal como preconizou, quando desenvolveu a sua construção original, em 1979, baseou-se nas sociedades capitalistas, em particular na sociedade americana, onde a Responsabilidade Social era mas prevalecte (Carroll, 2016a). No entanto, com a globalização desta prática a sua pirâmide necessitou de adaptação. Assim, nos anos de 2015 e 2016, Carroll clarificou o seu modelo, articulando-o com a teoria de gestão das partes interessadas. Manteve as suas quatro dimensões – económicas, legais, éticas e filantrópicas – e declarou que as dimensões económicas e legais correspondem aos requisitos que são exigidos pela sociedade e pelo governo e, portanto, implicam alguma obrigatoriedade. Por seu turno, as responsabilidades éticas incorporam o alcance completo das normas, padrões, valores e expectativas que, não estando previstos na lei, refletem o que os consumidores, funcionários, investidores, fornecedores

e todas as partes interessadas consideram justo e consistente com os seus direitos. Finalmente, as responsabilidades filantrópicas representam aquilo que é desejado pela sociedade e integram ações voluntárias que visam melhorar a qualidade de vida da comunidade e afirmar as organizações como “boas cidadãs”.

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

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

Para concluir, Carroll (2016a)¹⁶ argumenta que a pirâmide, agora, e tal como se encontra na figura 3, está preparada para ser aplicada numa variedade de contextos, seja qual for o país ou o tipo de organização. Por outro lado,

16. De facto, não podemos negar que a conceptualização proposta por de Archie B. Carroll assume

afirma também que esta deve ser vista como um modelo sustentável, pois, as responsabilidades que contem representam obrigações de longo prazo que se aplicam às gerações futuras.

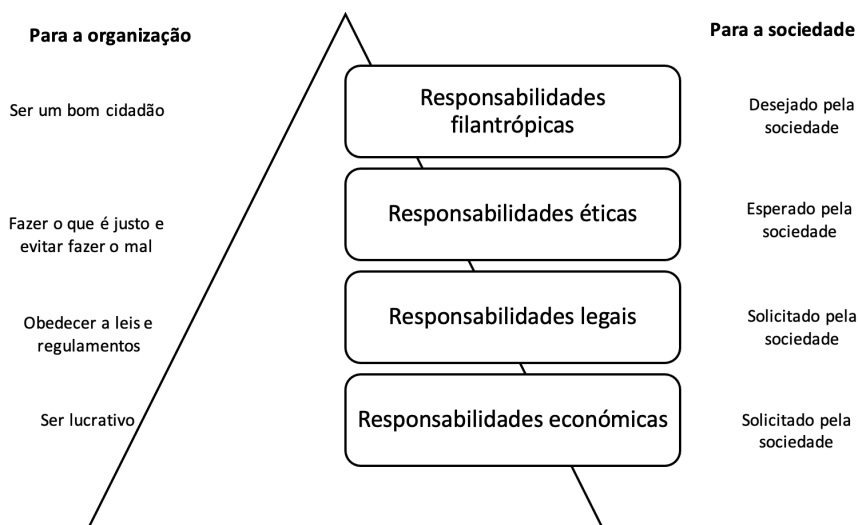


Figura 3 – Reprodução da pirâmide de Responsabilidade Social de Carroll (2016a).

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

particular destaque no nosso trabalho. No entanto, apesar da variedade de definições existentes, provavelmente a mais conceituada é a de Carroll e é também aquela que melhor corresponde à visão que preconizamos do fenómeno.

Social Organizacional, os estudos empíricos sobre a comunicação dessa responsabilidade são escassos, encontrando-se pouca pesquisa interdisciplinar sobre o assunto (Ihlen, Bartlett & May, 2011a).

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

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

O conceito de liderança social pretende, assim, ser um avanço relativamente à ideia de Responsabilidade Social, enfatizando a necessidade de desenvolvimento de uma atitude proactiva por parte das organizações, preferencialmente em assuntos sociais que a sua área de atuação lhes permita dominar. De acordo com o nosso entendimento do conceito, tal significa que, em vez de se concentrarem nas soluções às necessidades da sociedade, as empresas e instituições devem ser capazes de atuar numa lógica de previsão dos problemas. Esta é, de resto, uma visão partilhada por Agudelo

et al. (2019), que afirmam a importância de uma perspectiva holística de Responsabilidade Social no planeamento estratégico e nas operações centrais da organização, de modo a que as suas atividades sejam orientadas de acordo com os interesses dos públicos alcançando-se, desta forma, valor económico e social.

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

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

No continente europeu, em particular, a noção de Responsabilidade Social Organizacional foi alvo de interesse nos últimos anos. De acordo com Bé (2005), este era um conceito praticamente desconhecido na Europa no início dos anos 90. No entanto, transformou-se num tema de discussão não só para as organizações mas também para os políticos, para os sindicalistas, para os consumidores e para os investigadores. Porém, de acordo com Matten e Moon (2005), esta afirmação tardia não significa que as organiza-

ções europeias fossem, até então, isentas de qualquer compromisso social. Na verdade, era possível que os negócios europeus fossem socialmente responsáveis, embora ausentes de uma linguagem de Responsabilidade Social.

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

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

É por isso que, pelo menos na Europa, a Responsabilidade Social como um compromisso voluntário das organizações ainda é uma realidade em construção. Também em Portugal, o reconhecimento deste fenómeno no contexto das empresas e instituições é recente e encontra as suas primeiras origens no início do século XXI (Figueira, 2017; Gonçalves, 2013). De

acordo com a análise de Albareda et al. (2007)¹⁷, em Portugal o modelo de Responsabilidade Social adotado é o mesmo do que alguns países europeus como é o caso da Espanha, da Grécia e da Itália, denomina-se de *Agora*, e caracteriza-se pelo diálogo entre todos os públicos da organização.

Porém, o desenvolvimento do compromisso social das organizações europeias não ficou a dever-se, apenas, às imposições legais. De acordo com Habisch e Jonker (2005)¹⁸ e com Mora e Ibánéz (2009), as empresas e instituições deste continente também sofreram as pressões vindas de uma geração de consumidores mais exigente e mais crítica, de tal forma que o seu sucesso começou a depender da resposta que eram capazes de dar aos problemas sociais apontados pelos vários grupos da sociedade:

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

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

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

Esta é, na verdade, uma afirmação que não se limita, simplesmente, ao continente europeu. O argumento central no debate da Responsabilidade Social é de que as organizações devem desempenhar um papel social mais ativo, dada a sua posição privilegiada na sociedade (Balonas, 2014; Habisch & Jonker, 2005). Tal implica que se avalie o impacto das ações nas partes interessadas, portanto, em todos indivíduos e grupos que têm algum tipo de ligação à organização. E este parece ser, de facto, o principal desafio com o qual as empresas e instituições se deparam na contemporaneidade: reconhecer os interesses de todos os seus públicos e alinhá-los com a missão e com os objetivos organizacionais.

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

Procurámos, ao longo deste capítulo, fazer uma breve contextualização daquilo que foi a evolução histórica da Responsabilidade Social Organizacional enquanto fenómeno académico e profissional, centramo-nos agora numa tentativa de definir o termo.

2.2 À procura de uma definição de Responsabilidade Social

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

responsabilidade das organizações como uma realidade que é socialmente construída de acordo com o contexto particular de cada empresa ou instituição, num determinado momento e lugar.

Em seguida procuramos, então, sintetizar algumas das definições que foram desenvolvidas ao longo dos anos e que fomos apresentando ao longo deste capítulo:

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

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

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

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

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

2.3 Comunicar a Responsabilidade Social

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

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

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

ção da Responsabilidade Social como uma estratégia instrumental utilizada, apenas, para alcançar vantagem competitiva e reputação. Lembraram, a propósito, que já em 1953 Bowen afirmara que as empresas não podiam atuar exclusivamente para o seu propósito, mas, antes, de maneiras que servissem as necessidades da sociedade.

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

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

públicos em relação a esse compromisso social são um alvo em constante transformação que precisa de ser cuidadosamente considerado pelo meio empresarial (Morsing & Schultz, 2006).

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

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

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

Gonçalves (2013) vem melhor explicar a importância que está por trás da divulgação dos comportamentos socialmente responsáveis defendendo o princípio de que se deve “fazer primeiro, só depois comunicar” (p. 26). Esta comunicação é passível de melhorar a reputação das organizações, mas também é positiva para os seus públicos e para a sociedade, que tomam conhecimento e se envolvem nestas ações (Balonas, 2014; Gonçalves, 2013). No estudo que realizou, Gonçalves (2013) conclui, aliás, que a comunicação

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

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

Esta não é, contudo, a única regra para o sucesso. De acordo com Morsing et al. (2008), é preciso adotar uma *abordagem de dentro para fora* na comunicação da responsabilidade social. As organizações devem, primeiro, centrar a comunicação no ambiente interno, garantindo o envolvimento e

o comprometimento dos funcionários para, numa fase posterior, avançar para o contacto com os públicos externos. À medida que os membros se identificam com o seu local de trabalho, a identidade organizacional relativa à Responsabilidade Social torna-se inseparável da identidade dos colaboradores, comprometendo-os com os valores éticos e sociais da organização Morsing (2006). Esta identificação dos membros internos e a criação de uma identidade grupal socialmente responsável garante as boas práticas das empresas e instituições e, conseqüentemente, facilita o sucesso dos processos de comunicação com os públicos externos. Por outras palavras, tal como simplifica Morsing (2006), se os gerentes e os funcionários se identificarem com a organização é mais provável que contribuam de maneira positiva e forneçam apoio às práticas da entidade à qual pertencem.

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

condições da comunidade envolvente, as entidades acreditam que a necessidade comunicativa se cinge à transmissão da informação que, por si só, gerará o apoio e legitimidade necessários.

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

A estratégia *de resposta aos stakeholders*, por seu turno, baseia-se num formato de comunicação bidirecional e assimétrico, no qual as organizações procuram perceber, através de pesquisas de opinião, como é que os públicos reagem às suas ações de responsabilidade social. O envolvimento das partes interessadas justifica-se na medida em que as organizações necessitam de alcançar aceitação e legitimidade dos seus comportamentos. Assim, esta estratégia, tal como defendem Morsing e Schultz (2006), é, na verdade, um método unidirecional que procura apoiar e reforçar as ações e a identidade organizacional.

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

Chaudhri (2014), também procurou sintetizar três abordagens distintas que caracterizam os processos de comunicação da Responsabilidade Social nas organizações: a *instrumental*, a *relacional* e a *constitutiva*. Na *perspetiva ins-*

trumental a comunicação é descrita como uma ferramenta para otimizar os ganhos da responsabilidade social, a qual serve um ou mais dos seguintes propósitos: alcançar vantagem competitiva; melhorar a reputação; recrutar e envolver funcionários; ou obter a lealdade dos consumidores. A comunicação é, então, utilizada para adquirir benefícios estratégicos e para alcançar o apoio dos públicos, bem como a legitimidade para as práticas organizacionais. Chaudhri (2014) lembra, no entanto, que este formato de comunicação tende a aproximar-se de uma forma de controlo que procura moldar e reforçar a identidade da organização.

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

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

Chaudhri (2014) conclui o seu estudo referindo que a abordagem instrumental baseada na partilha de informações e na procura de apoio e legitimidade para o compromisso social parece dominar a existência organizacional. Do nosso ponto de vista, não discordamos desta conclusão e parece-nos, até, que esta é a realidade das universidades públicas portuguesas. Porém, estamos convencidos de que no futuro, mediante a evolução do campo de

estudos em estreita articulação com a adaptação das práticas profissionais, a Responsabilidade Social passará a ser um fenómeno naturalmente partilhado e construído numa relação equilibrada entre organizações e públicos.

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

2.4 A Responsabilidade social e as universidades

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

Encontrámos, na verdade, razões históricas e fundacionais no compromisso social das instituições de ensino superior. As primeiras universidades europeias, que datam do século XII, exerceram um papel privilegiado na produção e difusão de conhecimento através da formação dos indivíduos (Pompeu, 2011). Nesta época, médicos e juristas eram os profissionais mais requisitados pelos reinos e, por isso, representavam as áreas de excelência do ensino superior (Carvalho, 1986). De certa forma, houve sempre uma relação muito estreita entre a função do ensino universitário e a satisfação de determinadas necessidades da sociedade¹⁹. Esta ligação é ainda mais visível no presente, porque se espera que as universidades se assumam como verdadeiros agentes do progresso social, económico, cultural e ambiental das comunidades e dos países, numa sociedade profundamente marcada pelo desenvolvimento global e tecnológico. De acordo com Vallaeys, Cruz e Sasia (2009):

A universidade orienta a produção de conhecimento, influencia a definição do que é socialmente chamado de verdade, ciência, racionalidade, legitimidade, utilidade, ensino etc. Por isso (...), tem um peso social como referente e ator que pode (ou não) promover o progresso, criar capital social, vincular os alunos à realidade externa, tornar o conhe-

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

imento acessível a todos, etc. A universidade responsável pergunta-se como é pode acompanhar o desenvolvimento da sociedade e ajudar a resolver seus problemas fundamentais. (Vallaey et al., 2009, p. 9)

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

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

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

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

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

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

No entanto, além da transferência de conhecimento, a educação superior também começou a ser convocada a mostrar sua participação mais ativa na comunidade envolvente (Jorge & Peña, 2017). Referimo-nos, neste ponto, à *interação com a sociedade*, que implica uma aproximação das universidades às realidades do seu meio através de um conjunto de iniciativas relacionadas com a diversificação cultural, com o apoio ao desenvolvimento tecnológico e

industrial, com a promoção da empregabilidade, com a realização de ações de voluntariado ou com a oferta de serviços adaptados às necessidades da região (Brennan, 2008; Jongbloed et al., 2008; Jorge & Peña, 2017).

Concluimos, assim, que a Responsabilidade Social das universidades deve ser pensada como um projeto unificador, estruturado em função da missão, dos objetivos e da estratégia institucional, no qual o ensino, a investigação e a interação com a sociedade trabalham de mãos dadas. Esta é, de resto, uma ideia partilhada por Jorge e Peña (2017), que nos dizem que as universidades devem ser socialmente responsáveis em toda a sua estrutura. Assim consideram: 1) que a formação deve privilegiar a integração de questões sociais, éticas e ambientais; 2) que a investigação não pode esquecer a importância da transferência e partilha dos seus resultados com a sociedade; e 3) que as atividades de envolvimento com a comunidade devem orientar-se pelo princípio da cidadania e pela contribuição para o progresso socioeconómico. Para alcançarem estas dimensões, estas instituições precisam de implementar práticas de governo e de gestão que envolvam os seus públicos no processo de tomada de decisões.

Terminada esta discussão teórica, prosseguimos para a apresentação a introdução ao objeto de estudo que orienta este trabalho.

**AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS
PORTUGUESAS E A SUA
MISSÃO: A COMUNICAÇÃO NO
CENTRO DO PROCESSO**

A HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE PORTUGUESA: DO SÉCULO XIII À ATUALIDADE

3.1 Os primeiros passos na Idade Média

A história do ensino superior em Portugal é tão antiga que nos obriga a procurar as suas origens na Idade Média, mais precisamente no século XII, aquando da fundação das primeiras universidades na Europa Ocidental (Carvalho, 1986). Desde então, como veremos, as transformações pelas quais estas instituições passaram, até se transformarem na organização atual, estão profundamente dependentes da sua ligação aos poderes político, religioso e económico, que sempre se sentiram legitimados para controlar a produção e reprodução do conhecimento (Serrão, 1986).

De acordo com Guilherme Braga Cruz²⁰, as verdadeiras origens do espírito “Universidade” remontam às escolas de ensino superior da Idade Antiga e aos centros de estudo em Teologia, em Direito e em Medicina que preparavam os cidadãos para o exercício das respetivas profissões e que surgiram, sob a égide da Igreja, durante a Alta Idade Média. Os alicerces das primeiras instituições, a que se deu o nome de Universidade começaram, então, a estruturar-se através de um conjunto de escolas nas quais se juntavam os mestres e os seus discípulos. E, ainda assim, “(..) nem a Idade Antiga nem a Alta Idade Média conheceram a Universidade tal como os homens do século XII vieram a concebê-la” (Cruz, 2008, p. 5).

20. Numa lição proferida no I Congresso Nacional da Juventude Universitária Católica, em Abril de 1953.

De acordo com Ruão (2008), estas instituições de ensino nasceram na Idade Média, em ambientes de mosteiro, com o objetivo de criar e legitimar a procura pública de conhecimento. Segundo Cruz (2008), há um conjunto de fatores que estão por trás deste movimento universitário que dominou a Europa dos séculos XII e XIII e que dizem respeito: ao progresso geral do saber; ao rápido incremento de certas disciplinas, como a teologia científica, o direito romano e o direito canónico; ao movimento europeu de formação dos grandes centros urbanos; e ao sentimento de solidariedade profissional que inspirou a formação das grandes corporações de artes e ofícios.

Foi então, nesta conjuntura que surgiram as primeiras universidades europeias. De acordo com Carvalho (1986), a primeira universidade conhecida foi a de Bolonha, célebre pelo seu ensino do Direito. Seguiu-se a de Paris, reconhecida nas áreas da Teologia e Filosofia e que viu os seus estatutos aprovados por bula papal entre 1208 e 1209. A terceira foi a de Montpellier, notável na formação de Medicina, que encontra a sua origem no ano de 1240.

Estas e outras universidades que foram surgindo na Europa ao longo do século XIII receberam alguns estudantes portugueses (Carvalho, 1986). Na verdade, e tal como observa Nóvoa (2013), existe uma ligação entre a criação do Estudo Geral em Lisboa e as iniciativas que, ao longo dos séculos XII e XIII, foram conduzindo à criação das universidades europeias, pois, a partir desta época, tornou-se claro que nenhum reino o poderia ser verdadeiramente sem um Estudo Geral. Esta necessidade e urgência pela criação de um Estudo Geral leva-nos a colocar as seguintes questões: porque é que era tão importante a existência desta instituição? Qual era, afinal, a missão da Universidade medieval?

O conhecimento da existência, em outros reinos, de uma instituição capaz de desenvolver a sociedade e de preparar os indivíduos para o exercício de certas profissões motivou o aparecimento do Estudo Geral Dionísio em Portugal. À época, de acordo com Cruz (2008), a missão da Universidade Medieval era a preparação dos escolares, dotando-os dos conhecimentos necessários para o exercício das altas profissões, função que tinha sido her-

dada das escolas da Igreja, desde o início da Idade Média. Para Carvalho (1986), toda a organização de ensino se fundamenta numa conceção filosófica do destino do Homem, o que significa que toda a informação transmitida ao aluno no ato de ensinar visa prepará-lo para a sociedade que se deseja instaurar. Constatamos, então, que a missão das universidades, desde a sua origem, esteve ligada à difusão do conhecimento necessário para promover o progresso das sociedades. Cruz (2008), valida esta visão ao afirmar que:

Na Alta Idade Média, o estudo das letras e das artes passa a ter um objetivo bem determinado: servir a Igreja, através de uma melhor preparação para o exercício das profissões eclesiásticas. Surge assim, pela primeira vez, um determinado sentido social, na atividade da gente de estudo, na medida em que servir a igreja representa já, de certo modo, servir a Sociedade. Mas só no século XII é que esse sentido social há-de amadurecer plenamente, quando os espíritos cultos se comparam de que a sua atividade, até para melhor serviço da Igreja, deve ser orientada num plano mais vasto, colocando-se ao serviço integral da comunidade cristã, ou seja, servindo essa comunidade em todos os sectores que possam interessar à plena realização do *homo christianus*, no domínio individual, no domínio social, e no domínio sobrenatural. (Cruz, 2008, p. 56)

Assim, a consciência do papel social e a ligação à comunidade que atualmente é parte fundamental da missão das universidades parece estar estreitamente ligada à sua fundação. Esta é uma perspetiva partilhada por Cruz (2008), que defende que a Universidade não foi mais do que uma expressão desta nova consciência social que se apoderou das grandes escolas no século XII. Alguns exemplos desta conduta incluem a frequência gratuita do ensino (Serrão, 1986), mas, também, a criação dos chamados Colégios Universitários que não eram mais do que instituições destinadas a albergar estudantes pobres, dando-lhes a possibilidade de prosseguir a formação superior. O *Colégio dos Dezoito*, criado em 1180, pelo Cabido de *Notre-Dame* em Paris, foi a primeira instituição deste género à qual se seguiram outras como as que deram origem às Universidades de Oxford e Cambridge (Cruz,

2008). Tal constatação faz-nos crer que a existência de um compromisso social é tão antiga como a própria Universidade e que tem influenciando a sua missão ao longo das épocas. De facto, é também no século XII que encontramos a primeira referência às bolsas de estudo que, nesta época, eram facilitadas aos indivíduos que necessitavam de percorrer quilómetros para conseguir o acesso à formação:

(...) O ensino superior estava concentrado em meia dúzia de lugares, ao longo da Europa, inacessíveis, muitas vezes, àqueles que desejavam procurá-los (...) Acorreram a remediar estes inconvenientes os esforços conjugados da Universidade, da Igreja, dos monarcas, e até dos generosos Mecenas, que viram aí uma excelente oportunidade de exercer a caridade cristã. Os Monarcas deram o seu contributo para a solução do problema, não só com a concessão de bolsas de estudo aos escolares do seu país, que buscavam as universidades estrangeiras, como, sobretudo, através da fundação de numerosas universidades nos seus reinos. (Cruz, 2008, p. 64)

Constatamos, ainda, que a criação de universidades nos seus reinos foi outra forma que os Monarcas encontraram para dar resposta ao desejo daqueles que procuravam formação superior. E assim voltamos à criação do Estudo Geral de Lisboa. Alguns portugueses que já tinham frequentado outras universidades europeias foram uma importante fonte de influência neste processo. Como afirmou Carvalho (1986), estes estudantes tinham conhecimento do papel que as universidades desempenhavam na sociedade e, naturalmente, ansiavam pela sua existência nacional, de tal modo que “o relato do que tinham visto, a presunção de terem regressado com um saber mais amplo, iriam naturalmente fazendo crescer, no ânimo dos que ficavam, o entusiasmo pela criação de uma Universidade entre nós” (Carvalho, 1986, p. 45).

A par das promessas de progresso cultural, económico e social, as universidades eram vistas como a única maneira de responder às necessidades profissionais da época medieval. Como lembra Carvalho (1986), no caso de

Portugal, destacavam-se duas profissões de nível social superior: o exercício do Direito e da Medicina, muito requisitadas juntos dos reis. No entanto, a sua formação não era possível no território nacional, impondo-se a urgência de uma instituição capaz de formar Médicos e Juristas, tal como as que já existiam noutros países europeus.

A influência de outros reinos que já detinham as suas universidades, a necessidade de formar indivíduos para o exercício de certas profissões e a crença na capacidade do ensino superior para fomentar o desenvolvimento da sociedade parecem, assim, representar o quadro sintomático que deu origem à criação do Estudo Geral de Lisboa. De acordo com Nóvoa (2013), no ano de 1288 surge o primeiro testemunho fiável da existência do Estudo Geral, dado que é confirmado pelo diploma régio de 1 de março de 1290 assinado por D. Dinis, no qual se certifica o seu funcionamento em data anterior. Existe ainda uma carta, datada de 12 de novembro de 1288, na qual um grupo de prelados portugueses se dirige ao papa informando-o que resolveram criar um Estudo Geral, para o qual pedem a sua bênção (Carvalho, 1986). Esta carta, cujo documento original se encontra desaparecido²¹, encerra em si afirmações que justificam a necessidade da criação do estudo geral:

Como a Real Alteza importa ser não só ornada com as armas se não também ornada com as leis, para que a República possa ser bem governada no tempo de guerra e paz, porque o mundo se alumia pela ciência (...) considerámos ser mui conveniente aos Reinos sobreditos (Reinos de Portugal e do Algarve) e a seus moradores, ter um estudo geral de ciências, por vermos que à falta dele, muitos desejosos de estudar e entrar no estado clerical, atalhados com a falta de despesas e descómodos dos caminhos largos e ainda dos perigos da vida, não ousam e temem ir estudar a outras partes remotas (...) Por estas causas, pois, e muitas outras, úteis e necessárias, que seria dilatado relatar por miúdo, praticamos

21. De acordo com (Carvalho, 1986) não se conhece o original deste documento que existiu na Torre do Tombo e daí desapareceu. O que se conhece são cópias, umas das quais inserida num Cartulário do século XV, chamado Livro Verde, que foi editado em Coimbra, em 1940, numa edição organizada por Rocha Madahil.

tudo e muito mais, ao Excelentíssimo Dom Dinis, nosso Rei e senhor, rogando-lhe encarecidamente se dignasse de fazer a ordenar um geral estudo da sai nobilíssima Cidade de Lisboa (...). (Carvalho, 1986, p. 47)

A 9 de agosto de 1290 chegou a resposta do Papa, à data Nicolau IV, mas, a 1 de março do mesmo ano, já D. Dinis tinha assinado o diploma régio da fundação do Estudo Geral em Lisboa (Carvalho, 1986; Cruz, 2008; Nóvoa, 2013; Torgal, 2000; ULisboa, 2018), o qual já se mantinha em funcionamento desde o ano de 1288. Estava assim criada aquela que seria a primeira Universidade portuguesa: a Universidade de Lisboa, cujo funcionamento se iniciou com as Faculdades de Artes, de Direito e de Medicina (Carvalho, 1986), que eram as mais necessárias ao contexto social e económico do século XIII. Nesta época, o Estudo Geral era quase exclusivamente frequentado pela classe eclesiástica, à qual pertencia a maioria dos seus professores e alunos (Carvalho, 1986; Cruz, 2008).

É no ano de 1308 que se dá aquele que seria o início de uma quezília entre as cidades de Lisboa e de Coimbra. Menos de 20 anos volvidos após a fundação do Estudo Geral de Lisboa, pedia D. Dinis ao Papa que autorizasse a sua transferência para Coimbra. Justificava o Rei que, devido às frequentes desordens entre os estudantes e a população citadina, originadas pelo aumento dos jovens na cidade e pelos privilégios jurídicos de cariz académico, a cidade de Lisboa deixara de ser o lugar adequado para sedear um estabelecimento universitário (Carvalho, 1986). Posto isto, o Papa autorizou a transferência. No entanto, a hostilidade para com os estudantes também se mudou para a cidade de Coimbra.

Assim, e fruto deste mal estar, no ano de 1338, D. Afonso IV que sucedeu a D. Dinis, ordenou a recolocação do Estudo Geral em Lisboa, o qual voltou a reestabelecer em Coimbra no ano de 1354, tendo-se aí mantido até 1377, quando D. Fernando volta a enviar o Estudo Geral para a cidade de Lisboa, local onde permaneceu até ao ano de 1537 (Carvalho, 1986). Descontentamento e agitação das populações, falta de condições para os estudantes e falta de professores justificaram, em parte, esta instabilidade.

Nóvoa (2013) faz uma síntese destes acontecimentos ao referir que durante três séculos a Universidade esteve em Lisboa, depois foi apenas por dois breves períodos para Coimbra (de 1308 a 1338 e de 1354 a 1377), pelo que, Lisboa seria a primeira e única cidade universitária, em Portugal, até 1537. Neste ano, D. João III volta a transferir a instituição para Coimbra, onde ficou definitivamente instalada.

De acordo com Carvalho (1986), se por um lado os motivos e a data em que se deu essa transferência não são claramente conhecidos, por outro, a Universidade de Lisboa nunca foi oficialmente extinta nem existe nenhum documento que comprove a sua transferência para Coimbra. Desta forma, facilmente persiste a dúvida sobre se a Universidade de Coimbra seria a mesma que tinha funcionado em Lisboa ou uma nova instituição, fundada em 1537 (Carvalho, 1986). Porém, o que não deixa dúvidas é que Lisboa foi a primeira cidade portuguesa a estabelecer uma instituição de ensino superior.

Estes foram, na verdade, três séculos de grande instabilidade na evolução do ensino superior em Portugal e que deram origem a um antagonismo que marcou as relações entre as universidades de Lisboa e de Coimbra. Todavia, mais importante do que isso, é que esta época assinalou o nascimento e o desenvolvimento daquelas que foram as primeiras cidades universitárias em Portugal: Lisboa e Coimbra.

(...) Não restam dúvidas de que a herança histórica da «universidade medieval» pertence tanto à Universidade de Lisboa como à Universidade de Coimbra. Uma e outra podem reclamar a sua origem nesse ano de 1288, ainda que só Coimbra se tenha mantido ininterruptamente em funcionamento desde o século XVI até ao presente. (Nóvoa, 2013, p. 17)

Teologia, Direito Canônico, Leis e Medicina foram os primeiros cursos a funcionar aquando da instalação definitiva do Estudo Geral em Coimbra. Ao mesmo tempo que a Universidade se ia enraizando nesta cidade, crescia a vontade de a replicar em outros territórios nacionais (Carvalho, 1986), motivada pela crença no desenvolvimento cultural e pelas ideias de progresso que muitos traziam dos seus estudos em instituições espalhadas pela

Europa. As tentativas mais poderosas incluem: a instalação de um Colégio em Guimarães que estava autorizado a conferir graus superiores em teologia e em Artes, fundado por Diogo de Murça; o desejo do Arcebispo D. Diogo de Sousa em criar uma universidade na cidade de Braga, que apenas se converteu na fundação do Colégio de S. Paulo; e a criação de escola superior em Évora, a partir do Colégio do Espírito Santo. Entretanto, como explica Carvalho (1986) “Guimarães (Colégio da Costa), Braga e Évora, são os casos mais relevantes das tentativas de atualização pedagógica no país, à margem da reforma de Coimbra. Entretanto, todos os esforços realizados ficaram sempre aquém do que seria para desejar” (p. 239). Ainda assim, a Universidade de Évora reclama as suas origens no ano de 1559:

Ainda que a ideia original de criação da segunda universidade do Reino, tenha pertencido a D. João III, coube ao Cardeal D. Henrique a sua concretização. Interessado nas questões de ensino, começou por fundar o Colégio do Espírito Santo, confiando-o à então recentemente fundada Companhia de Jesus. Ainda as obras do edifício decorriam e já o Cardeal solicitava de Roma a transformação do Colégio em Universidade plena. Com a anuência do Papa Paulo IV, expressa na *bula Cum a nobis* de Abril de 1559, foi criada a nova Universidade, com direito a lecionar todas as matérias, exceto a Medicina, o Direito Civil e a parte contenciosa do Direito Canónico. (UÉ, 2019)

Todavia, ao contrário da Universidade que se instalou em Coimbra, Évora não se revelou capaz de concretizar os esforços necessários à modernização e abertura científica que caracterizava as universidades setecentistas e, em consequência de um conjuntura cultural e política desfavorável, acabou por ser extinta no ano de 1759 (UÉ, 2019). A sua refundação deu-se séculos mais tarde, aquando da reforma de Veiga Simão em 1973.

Até ao século XIX, a instituição universitária esteve, então, bastante ligada à tutela da Igreja. No entanto, com a reforma do Iluminismo as universidades tornaram-se uma responsabilidade dos Estados, que assumiram o controlo da formação dos cidadãos:

A ideia de que o ensino universitário é um ensino do Estado, ao serviço de Estado, é uma herança que a Revolução recebe do iluminismo e que transmite intacta à Era Napoleónica, que vai dar-lhe realização plena com o monstruoso organismo da chamada Universidade imperial, cujo modelo vários Estados europeus se apressaram a copiar. (Cruz, 2008, p. 31)

De acordo com Serrão (1986), Cruz (2008) e Ruão (2008), a introdução do Estado na vida das universidades europeias e a centralização do papel da educação ficou a dever-se à Revolução Francesa, particularmente à reforma de Napoleão Bonaparte, o qual instituiu o conceito de “Ensino Superior”, que exprimia o direito de todos os cidadãos à busca de conhecimento e formação. Esta ideia de educação como um serviço público a ser prestado pelo Estado, e que a história classificou de modelo napoleónico (ou francês)²², acabou, então, por se instituir como um modelo de Universidade em muitos países europeus (Ruão, 2008).

Foi o caso do ensino superior português, cujo desenvolvimento ficou marcado pela defesa dos valores do ensino e da formação aberta a todos e pelo poder da ciência e da tecnologia que caracterizava o modelo francês (Caraça et al., 1996; Carvalho, 1986; Ruão, 2008; Serrão, 1986). Como discutiremos em seguida, estes ideais democráticos estiveram por detrás da proliferação universitária que se registou na Europa a partir de 1900 e que também se estendeu a Portugal a partir de 1910, aquando da implantação da Primeira República. Nesta época, como veremos, a expansão do ensino superior português ficou marcada pelos valores inovadores que caracterizaram a reforma napoleónica, dos quais destacamos a tentativa de democratização do ensino universitário.

22. Além do modelo Francês existem mais dois: o Inglês e o Alemão (Caraça, Conceição & Heitor, 1996; Carvalho, 1986; Ruão, 2008; Serrão, 1986). O inglês, tem na sua origem as ideias do Cardeal Newman (1801-1890) sobre a educação liberal e a formação integral do indivíduo. Mais do que a transmissão do conhecimento, interessa a formação do carácter e da personalidade dos estudantes, numa perspetiva de educação liberal. As universidades de Oxford e Cambridge são exemplo deste modelo. O modelo Alemão, influenciado pelos princípios de *Humboldt*, aquando da criação da Universidade de Berlim, reforça o papel da investigação, colocando a função de criação e progresso do conhecimento no cerne da missão da Universidade, orientada por um forte espírito de liberdade individual.

3.2 A reforma da Primeira República

À medida que fomos lendo sobre a história do ensino superior em Portugal entendemos que, principalmente a partir do século XX, a análise da sua regulamentação é fundamental para compreender a evolução da sua missão. Assim, tal como já explicado na nossa metodologia, socorremo-nos da análise de Leis, Decretos-lei e Estatutos que nos permitiram perceber os motivos pelos quais as instituições foram criadas, bem como, as evoluções que se foram registando no seu papel na sociedade.

Datava 5 de outubro do ano de 1910 quando se deu a revolução que instaurou a Primeira República em Portugal. Nesta época, a Universidade de Coimbra ainda mantinha o seu estatuto de única universidade Portuguesa (Torgal, 2000). Não obstante, de acordo com Matos (2013), tal não impediu que, ao longo dos séculos XVIII e XIX, as cidades de Lisboa e do Porto protagonizassem o desenvolvimento de importantes escolas superiores, disputando a hegemonia de Coimbra em número de alunos e em campos de conhecimento como a Medicina, o Ensino Técnico e a Filosofia.

No caso de Lisboa, formaram-se escolas em torno da Medicina, das Ciências e das Letras, que constituíram um núcleo universitário nesta cidade (Nóvoa, 2013). O reaparecimento dos estudos superiores na capital portuguesa iniciou-se com a criação da Aula de Comércio, em 1750, e da Aula de Desenho de Figura e de Arquitetura Civil, em 1759 e 1781, respetivamente (ULisboa, 2018). Com a implantação do regime liberal em 1834 a expansão de escolas superiores foi bastante significativa (Carvalho, 1986; Matos, 2013; Matos & Ó, 2013). Assim, em 1825 foi criada a Real Escola de Cirurgia de Lisboa (que se transformou, em 1836, na Escola Médico-Cirúrgica), à qual se seguiu a Escola de Veterinária, em 1830. Em 1836 nasce a Academia de Belas-Artes e a Escola de Farmácia, integrada na Escola Médico-Cirúrgica, e cria-se o Conservatório de Artes e Ofícios de Lisboa. No ano de 1837 é fundada a Escola Politécnica de Lisboa que, em 1844, integrou o Conservatório de Artes e Ofícios. Em 1852 cria-se o Instituto Industrial e Instituto Agrícola, ao qual se agregou a Escola de Medicina Veterinária em 1855. O Curso

Superior de Letras aparece no ano de 1859. Em 1864 o Instituto Agrícola de Lisboa passa a denominar-se Instituto Geral de Agricultura. Pouco depois, em 1869, integra-se a Escola de Comércio no Instituto Industrial de Lisboa, que passou a ter a designação de Instituto Industrial e Comercial de Lisboa. No ano de 1881 a Academia de Belas-Artes dá lugar à Escola de Belas-Artes de Lisboa e, em 1886, o Instituto Geral de Agricultura sofre uma nova reconfiguração para se denominar Instituto de Agronomia e Veterinária. Em 1906 é fundada a Escola Colonial e, em 1910, é criada a Escola de Medicina Veterinária e o Instituto Superior de Agronomia, a partir do Instituto de Agronomia e Veterinária (ULisboa, 2018).

Tal como afirma Matos (2013, p. 77) “(...) após a revolução liberal, e ao longo do século XIX, entre as elites da Monarquia Constitucional já circulava, de um modo recorrente, a ideia de uma nova Universidade em Lisboa”. No entanto, as várias tentativas de restauração da Universidade de Lisboa, que se registaram ao longo do século XIX nunca se concretizaram, em grande parte devido à oposição de Coimbra. Esta, recorrendo ao poder político que detinha, sempre se recusou a perder o estatuto exclusivo de escola superior dificultando, ao longo de todo o século XIX, a criação de universidades fora desta cidade (Carvalho, 1986). Tal postura fez com que, até 1911, as várias Escolas Superiores de Lisboa e do Porto se mantivessem à parte de uma universidade que as pudesse reger.

No Porto a situação foi idêntica à de Lisboa e ao longo dos séculos XVIII e XIX foram aparecendo algumas escolas superiores. À semelhança do que aconteceu na capital, as criações da Aula de Náutica, em 1772, e da Aula de Desenho, em 1779, representaram as primeiras manifestações de ensino superior na cidade do Porto. Posteriormente, no ano de 1803 surge a Academia Real da Marinha e Comércio. Em 1825 é fundada a Real Escola de Cirurgia, que em 1836 é transformada na Escola Médico-Cirúrgica do Porto. Ainda em 1836, surge a Academia Portuense de Belas Artes que, em 1881, se torna na Escola Portuense de Belas Artes. Por fim, em 1837, é fundada a Academia Politécnica (U.Porto, 2018).

Apesar dos vários esforços levados a cabo pelas cidades de Lisboa e do Porto para suplantar as necessidades de formação que o seu desenvolvimento e progresso exigiam, até ao ano de 1911, a Universidade Coimbra manteve-se como a única instituição universitária em Portugal. Tal aspeto é comprovado no decreto n.º 4 de 24 de Dezembro - *Ensino universitário e graus académicos*, no qual se faz alusão exclusiva à Universidade de Coimbra e aos graus que concede. No entanto, aquilo que mais nos suscitou interesse neste decreto foi a referência à missão do ensino universitário. De acordo com o artigo 1.º, nesta época, cabia ao ensino universitário conservar, ampliar e transmitir os conhecimentos científicos em todo o seu desenvolvimento²³. Assim, o ensino representava a primeira e única missão das instituições de ensino superior, através do qual o conhecimento era disseminado entre os cidadãos.

É também a análise da legislação existente que nos permite determinar, com certeza, as escolas de ensino superior que ainda se mantinham em funcionamento poucos anos antes da Implantação da República, já que, como constatámos nos parágrafos anteriores, os séculos XVIII e XIX protagonizaram um período de fundação, renomeação e fusão de várias escolas superiores. Assim, a leitura do artigo 37.º do decreto de 19 de Agosto de 1907 - *Autonomia de diversos institutos de instrução superior* -, permite encontrar referência às seguintes instituições: “a Universidade de Coimbra, a Escola Politécnica de Lisboa, a Academia Politécnica do Porto, as Escolas Médico-Cirúrgicas de Lisboa e Porto e o curso superior de Letras têm capacidade civil sob a inspeção do Governo: (...)”²⁴.

A Implantação da República em Portugal dá-se, então, a 5 de outubro de 1910 e traz na sua bagagem revolucionária o projeto de modificar a mentalidade portuguesa propondo-se, para tal, a investir na instrução e na educação com destaque para o ensino superior (Carvalho, 1986). De facto, tal como nos diz Matos (2013), em 1910 Portugal era, entre os países europeus, aquele que tinha a taxa de escolarização mais baixa no ensino superior e, portanto, facilmente se compreende a urgência da República no desenvolvimento do setor.

23. (“Decreto n.º 4 de 24 de Dezembro - ensino universitário e graus académicos,” 1901).

24. (“Decreto de 19 de Agosto - autonomia de diversos institutos de instrução superior,” 1907).

Assim, a primeira manifestação destas medidas pelas mãos do Governo Provisório da Primeira República²⁵ não tardou a chegar, através da publicação do Decreto com força de Lei de 22 de março de 1911 o qual, no seu artigo 1.º determinava que “no território da República, além da Universidade de Coimbra já existente, são criadas mais duas universidades – uma com sede em Lisboa e outra no Porto”²⁶. Um mês mais tarde era publicado o decreto com força de lei de 19 de Abril de 1911 que estabelecia as bases da nova constituição universitária. Nele se declara que “as universidades são estabelecimentos públicos de carácter nacional, colocados sob a dependência e inspeção do Ministério do Interior (...)” cuja missão é:

- a. Fazer progredir a ciência, pelo trabalho dos seus mestres, e iniciar uma Escola de estudantes – nos métodos de descoberta e invenção científica;
- b. Ministrando o ensino geral das ciências e das suas aplicações, dando a preparação indispensável às carreiras que exigem uma habilitação científica e técnica;
- c. Promover o estudo metódico dos problemas nacionais e difundir a alta cultura na massa da Nação pelos métodos de extensão universitária²⁷.

Quando comparada com a missão publicada no decreto n.º 4 de 24 de dezembro de 1901, esta é, sem dúvida mais ambiciosa, descrevendo um conceito moderno de Universidade. A esta instituição era, agora, atribuído um papel de protagonismo no desenvolvimento que a sociedade portuguesa precisava de concretizar à entrada do século XX. Assim, era sua função fazer progredir a ciência investindo-se, para tal, na investigação pois, como afirma Matos (2013), “ensinar não podia pois limitar-se a transmitir conhecimentos, uma ciência já feita, de resultados. Era indispensável criar cultura, desbravar caminhos novos que só a investigação podia percorrer” (p. 97). Em segundo

25. O Governo Provisório da Primeira República, que foi instituído a 5 de outubro de 1910, foi presidido por Teófilo Braga e até 4 de setembro de 1911, depois de ter sido aprovada a Nova Constituição a 21 de agosto de 1911.

26. (“Decreto com força de lei de 22 de Março – instituição de fundos universitários de bolsas de estudo,” 1911).

27. (“Decreto com força de lei de 19 de Abril – bases da nova constituição universitária,” 1911).

lugar, era preciso preparar os estudantes para o exercício das profissões necessárias ao desenvolvimento do país. Nesta época também se tornou essencial promover o estudo dos problemas nacionais numa perspetiva capaz de lhe dar a solução adequada. E, por fim, era preciso tornar a cultura acessível a todos por meio da extensão universitária. Está é a primeira vez que vemos a *investigação* e a *extensão* associadas à missão do ensino superior português. Consideramos, por isso, que o decreto com força de lei de 19 de abril de 1911 é revolucionário na ligação das universidades à sociedade.

Foi também neste documento que os republicanos esclareceram as faculdades que passavam a constituir cada uma das três universidades. Assim, de acordo com os artigos 3.º, 4.º e 5.º, tanto em Coimbra, como no Porto e em Lisboa funcionavam Faculdades de Ciências, Medicina e Farmácia. Faculdades de Letras e Escolas Normais Superiores existiam apenas em Coimbra e em Lisboa. A Faculdade de Direito era exclusiva da Universidade de Coimbra. As Faculdades de Ciências Económicas e Políticas e de Agronomia, bem como, a Escola Superior de Medicina Veterinária deveria funcionar só em Lisboa. E, por fim, a Faculdade de Comércio pertencia à Universidade do Porto.

Entre as intenções iniciais dos republicanos, projetava-se que Coimbra fosse uma Universidade clássica, que Lisboa abrangesse todas as áreas do saber e que a Universidade do Porto privilegiasse a área técnica, tendo em vista a realidade económico-social do país (Matos & Ó, 2013). Mas o projeto de desenvolvimento do ensino superior que os republicanos protagonizaram dificultou esta divisão linear. Tal como refere o artigo 6.º:

O quadro das Universidades completar-se-á oportuna e progressivamente pela criação de Faculdades de Ciências Aplicadas ou Escolas Técnicas, para os diferentes ramos de engenharia, comércio e indústria, na razão dos recursos do Tesouro, do desenvolvimento e das necessidades económicas, gerais ou espaciais. As Escolas Técnicas serão

instituídas e custeadas com o concurso do Estado, das Universidades, dos municípios, associações comerciais e industriais das circunscrições universitárias²⁸.

A reforma impulsionada pela República mostrou-se ambiciosa e inovadora, resultando em importantes alterações das mentalidades das gentes que integravam o sistema universitário e que o desejavam, agora, mais aberto e inclusivo. De acordo com Matos (2013), um vasto grupo de professores e intelectuais reconhecidos da época defendia o alargamento da ação da Universidade, mediante o estabelecimento de relações cordeais com autarquias, associações cívicas e sociedades culturais, numa obra de cooperação que elevasse o nível cultural da sociedade portuguesa. Desde a sua fundação, no século XIII, o ensino superior estava acessível apenas a um grupo restrito de indivíduos, no qual se destacavam o clero e as elites economicamente favorecidas. Não admira, portanto, que num país com baixos níveis de alfabetização e escolarização (Carvalho, 1986; Matos, 2013), crescesse o desejo de democratizar a Universidade, abrindo-a à sociedade, para que esta usufruísse dos conhecimentos gerados nesta instituição, mas, também, para que a comunidade participasse no seu funcionamento. Foi então neste contexto, que surgiu pela primeira vez o conceito de *extensão universitária*, definido por Almeida Lima – um dos primeiros reitores da Universidade de Lisboa – como a expansão da ação da Universidade para lá dos seus muros, recorrendo a competências concebidas na própria Universidade (Matos, 2013).

Esta abertura à sociedade foi, assim, parte fundamental da reforma protagonizada pela Primeira República, estando contemplada nas *Bases da Nova Constituição Universitária*, tal como consta no artigo 18.º: “os municípios e diversas instituições de cada circunscrição poderão e deverão concorrer na medida das suas forças, para o progresso e desenvolvimento da respetiva Universidade²⁹”. Nesta época, o governo republicano definiu uma zona cir-

28. (“Decreto com força de lei de 19 de Abril – bases da nova constituição universitária,” 1911).

29. (“Decreto com força de lei de 19 de Abril – bases da nova constituição universitária,” 1911).

cunscrita a cada Universidade, definindo o conjunto de distritos às quais a sua atividade se devia restringir (artigo 17.º). Datam, então, de 1911 as noções de extensão universitária e cooperação, associadas à atividade universitária.

Outra medida que releva o carácter progressista da reforma do ensino superior protagonizada pelo regime republicano é a rutura da ligação entre a Igreja e a Universidade. Como podemos ler no artigo 14.º: “as universidades do Estado são laicas; não seguem qualquer confissão religiosa e são estranhas à confissão dos seus mestres e alunos. No ensino universitário a religião só pode ser considerada como objeto de investigação científica e filosófica”³⁰. Esta afirmação representa uma inovação, pois, tal como tivemos oportunidade de discutir, entre os séculos XII e XVIII, a instituição universitária esteve sempre ligada ao poder religioso (Rubião, 2013), tanto na sua fundação como na frequência dos seus estudantes e mestres.

O Decreto de 19 de abril de 1911 traçava, assim, aquele que era o plano de reforma do ensino superior projetado pelo regime republicano. De acordo com Matos (2013), os republicanos procuraram alargar e reformar profundamente o ensino superior, pois estava em causa a formação das elites políticas e intelectuais de que o aparelho de Estado necessitava para o funcionamento público, para o exercício da justiça, para as forças armadas e para o sistema de instrução pública. No fundo, para o progresso geral do país. Em consonância com estes princípios, em 1918 foi publicado em Diário do Governo o *Estatuto Universitário*, cuja principal intenção foi “(...) imprimir às Universidades um vigoroso impulso, fortalecê-las, dar-lhes todas as regalias legítimas, para que em breve prazo se tornem não só verdadeiros centros de investigação científica, mas possam também cooperar na solução dos mais instantes problemas da vida nacional”³¹.

30. (“Decreto com força de lei de 19 de Abril – bases da nova constituição universitária,” 1911).

31. (“Decreto com força de lei n.º 4:554 de 6 de Julho – estatuto universitário,” 1918).

Não restam, portanto, muitas dúvidas de que se deve à Primeira República Portuguesa o impulso estrutural no ensino universitário. No entanto, a sua reforma estava ainda incompleta quando, a 28 de maio de 1926, se deu o golpe militar que pôs fim à República instalando uma Ditadura Militar em Portugal, cujas consequências negativas se fizeram sentir no ensino superior.

3.3 A crise do Estado Novo

De acordo com Ó (2013), durante o período da Ditadura Militar e do Estado Novo, o ensino superior conheceu uma fase de retrocessos. Logo no ano de 1926, foi publicado o *Estatuto da Instrução Universitária*, que veio “(...) estatuir uma normal geral da orgânica e da funcionalidade da Universidade portuguesa. Tal é o fim almejado pelo presente diploma”³². De acordo com este documento, a estrutura da Universidade portuguesa era vítima de uma “pronunciada disparidade” e faltava a existência de um “padrão único” na sua organização e funcionamento. Lia-se no referido decreto que:

De Universidade para Universidade, de Faculdade para Faculdade até do mesmo título, mostram-se diversidades nos órgãos e nos atos que são precisamente a essência do sistema universitário. Quer relativamente ao aluno, à sua matrícula, à sua frequência, aos seus graus, quer relativamente ao professor, ao seu recrutamento e acesso, dele e dos assistentes, reina a maior discordância, que vai até à contraposição e à oposição flagrantes. Este estado de confusão merece ser atendido, não que se pretenda impor uma absoluta uniformidade, mas que se tente valer a tamanhas desconformidades”³³.

Como se compreende, este documento veio estruturar e uniformizar o ensino universitário, sobretudo no que respeitava à carreira docente, à colocação dos estudantes e à obtenção de graus académicos. Assim, segundo a nova orgânica, o acesso às categorias docentes, tanto de assistentes

32. (“Decreto n.º 12:426 de 2 de Outubro – estatuto da instrução universitária,” 1926).

33. (“Decreto n.º 12:426 de 2 de Outubro – estatuto da instrução universitária,” 1926).

como de catedráticos, passava a fazer-se por meio de concursos e o ingresso dos estudantes nas diferentes Faculdades passava a realizar-se através de exames de admissão.

Foi também este Estatuto que impôs as inscrições por ano letivo de modo a por fim “à liberdade outorgada ao aluno de se inscrever *ad libitum* nas disciplinas, passando para as superiores antes de examinado e aprovado nas anteriores do curso (...)”³⁴. Esta necessidade de organização e uniformização adveio de um reconhecimento do valor do ensino superior, não tanto de uma perspectiva de desenvolvimento da sociedade, mas, antes, como os espaços onde se formavam os “(...) principais elementos dirigentes da vida nacional”³⁵, deixando antever o significado do poder e da hierarquia para o regime ditatorial.

Das medidas de organização do ensino fez parte, ainda neste ano de 1926, a desintegração das Escolas Normais Superiores de Lisboa e de Coimbra, que deixaram de estar afetas às respetivas universidades. Apenas dois anos depois, e pelas mãos do Ministro Alfredo de Magalhães, foram extintos diversos estabelecimentos universitários, justificando-se esta medida como indispensável à redução das despesas do Estado (Carvalho, 1986). Assim, o decreto n.º 15.365 de 12 de abril de 1928³⁶ extingue a Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (que acabou por ser reestabelecida meses depois), as Faculdades de Letras e Farmácia da Universidade do Porto e a Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra. Por outro lado, todas as escolas superiores que não foram abolidas sofreram novas regulamentações nos primeiros anos do regime ditatorial (Carvalho, 1986).

Porém, a Ditadura Militar não se fez só de encerramentos. Em 1930 nasceria uma das maiores instituições de ensino superior de Portugal: a Universidade Técnica de Lisboa, que reuniu todas as escolas superiores técnicas da capital portuguesa: o Instituto Superior Técnico, o Instituto Superior de Ciências

34. (“Decreto n.º 12:426 de 2 de Outubro – estatuto da instrução universitária,” 1926).

35. (“Decreto n.º 12:426 de 2 de Outubro – estatuto da instrução universitária,” 1926).

36. Apesar de uma intensa procura apenas conseguimos encontrar o número de Decreto-lei, mas não encontramos o documento original.

Económicas e Financeiras, o Instituto Superior de Agronomia e a Escola Superior de Veterinária (Carvalho, 1986; Matos & Ó, 2013; Torgal, 2000). A fundação da Universidade Técnica representou, assim, uma separação da Universidade de Lisboa, alterando-se aquele que era o plano inicial da Primeira República. De acordo com Nóvoa (2013), de início, o regime republicano pareceu inclinar-se para a criação de um modelo clássico em Coimbra, de uma vertente técnica no Porto e para um perfil generalista em Lisboa, na qual deveria sedear-se uma Universidade capaz de integrar todos os campos de saber. Porém, a criação da Universidade Técnica veio adiar os planos traçados pelo regime republicano. Esta instituição surgiu integrada no plano de reorganização universitária do regime ditatorial e nasceu, sobretudo, para responder à sua ânsia de crescimento económico. Tal facto pode ser confirmado no decreto que dá origem à criação desta instituição:

Essa reorganização, porém, carece ainda de um importante complemento: conjugar as Escolas superiores técnicas mais diretamente, umas com as outras, no sentido da finalidade económica coletiva, e honrar as profissões para que elas preparam, as quais constituem atividades fundamentais para a existência e para os progressos do País. (...) Ao lado das universidades clássicas, centros de alta cultura e de investigação científica, é tempo de se formarem universidades técnicas, ensinando como se deve desenvolver a vida económica com todas as exigências materiais da vida moderna. A tendência universitária dos mais elevados cursos técnicos verifica-se hoje em todos os estados cultos³⁷.

Ao que parece pela análise deste excerto, o regime ditatorial estava certo da importância que o ensino superior técnico tinha para o progresso económico do país. À cultura e à investigação que se produziam nas “universidades clássicas”, era preciso associar um rápido crescimento económico mediante a formação profissional que parecia só ser possível nas universidades técnicas. A missão principal do ensino superior passou a centrar-se, então, na promoção do crescimento económico do país, mais do que no desenvolvi-

37. (“Decreto n.º 19:081 de 2 de Dezembro – aprova o estatuto da Universidade Técnica,” 1930).

mento cultural e científico. Cabia à Universidade Técnica de Lisboa “(...) acentuar a finalidade superior económica do Estado, estudando os seus problemas mais instantes e pondo consciência na sua ação”³⁸.

Se na Primeira República, a missão da Universidade era protagonizar o desenvolvimento amplo do país mediante o acesso à educação, à ciência e à cultura, na Ditadura o seu papel estava circunscrito ao progresso económico da nação. A razão de existir da Universidade passou, neste tempo, a restringir-se à formação de profissionais aptos a desenvolver a economia nacional.

Não pode, na verdade, negar-se que a instalação da Ditadura em Portugal representou uma crise nos valores do ensino superior. De acordo com Ó (2013), a quase exclusiva valorização económica do ensino, bem como as medidas que limitaram o seu acesso tanto para os estudantes como para os docentes, reprimiu a tentativa de democratização que se tinha iniciado na Primeira República, resultando na manutenção de uma Universidade portuguesa profundamente elitista. No entanto, tal não significou um retrocesso na procura de formação superior. Pelo contrário, assistiu-se a um crescimento constante: o número de alunos inscritos nas três universidades (Lisboa, Porto e Coimbra) passou de um total de 4461 no ano de 1926-27, para 35 865 em 1975-75, cujas expectativas de oferta ficavam frustradas pela existência de um sistema de ensino superior rígido (Ó, 2013). Em resultado disso, a população universitária até aos anos 60 era uma elite extremamente reduzida, quando comparada com outros países da Europa (Matos, 2013), o que veio colocar Portugal em considerável desvantagem em matéria de formação superior.

No período pós Segunda Guerra Mundial, a ciência e a tecnologia emergiram como temas de interesse nos governos dos países europeus na expectativa de que poderiam contribuir para o desenvolvimento económico e social. Como consequência direta, as universidades foram assistindo ao fortalecimento da sua função de criação dessa ciência e tecnologia, que conjugavam com a tradicional missão de ensino e difusão da cultura (Caraça et al., 1996).

38. (“Decreto n.º 19:081 de 2 de Dezembro – aprova o estatuto da Universidade Técnica,” 1930).

E esta aposta no ensino superior foi decisiva para o crescimento económico que os países europeus registaram nas décadas de 50 e 60. Como consequência do reconhecimento do papel da educação no desenvolvimento da economia, a partir dos anos 60, registou-se um crescimento na procura de formação superior e, conseqüentemente, na expansão dos sistemas universitários um pouco por toda a Europa (Caraça et al., 1996).

À semelhança dos restantes países da Europa, também Portugal registou um crescimento da população inscrita no ensino superior ao longo dos anos 60 (Caraça et al., 1996; Peixoto, 1989). No entanto, tal como vimos, este crescimento do número de alunos não correspondeu a uma democratização da educação superior nem a uma igualdade de oportunidades, já que o seu acesso continuava a ser um privilégio das classes sociais mais altas (Caraça et al., 1996; Matos, 2013; Peixoto, 1989; Sousa, 1968). Por outro lado, somava-se, ainda, a estagnação da rede de ensino superior que nada se desenvolveu durante o Estado Novo. Nem a Universidade Católica, cuja atividade foi autorizada pelo Estado no ano de 1967, viu a sua abertura concretizar-se antes dos anos 70 (Torgal, 2000).

Em resultado desta conjuntura desfavorável Portugal apresentava-se, no final da década de 60, com consideráveis debilidades estruturais. A forte procura, que resultou da expectativa de progresso económico e social dos candidatos, não veio acompanhada de uma expansão orçamental, nem de uma diversificação do sistema e, como consequência, o peso do ensino superior no orçamento de estado, em 1970, era apenas de 12% (Caraça et al., 1996).

A necessidade de reforma era evidente. De acordo com Alfredo de Sousa, num trabalho intitulado algumas reflexões sobre a democratização do ensino superior, publicado no ano de 1968:

(...) Parece-nos que a maneira mais eficaz de garantir que o ensino seja um meio de democratização social e, ao mesmo tempo, um fator poderoso do desenvolvimento socioeconómico, é a de democratizar, por seu turno, o acesso ao ensino, pondo-o ao alcance de todos, não só através de ajudas financeiras aos estudantes, mas também mediante uma melhor

repartição geográfica dos estabelecimentos de ensino, e pela formação adequada e multiplicação do corpo docente. (...) a democratização do ensino merece uma consideração muito especial, pois constitui a condição «sine qua non» de evolução necessária para formas mais modernas e mais desenvolvidas, mais abertas e mais justas da vida nacional. (Sousa, 1968, p. 253)

Esta necessidade de reforma e planeamento da educação nacional tinha sido já notada por Francisco Pinto Leite (Ministro da Educação Nacional entre 1955 e 1961) quando, em 1959, abordou a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico)³⁹ com uma proposta de diagnóstico e análise das necessidades educativas em Portugal (Caraça et al., 1996; Ferreira et al., 2014). Este estudo, dirigido por uma comissão internacional com a participação de uma equipa de investigadores nacionais, concluiu da “(...) urgência do País enveredar por uma política de investimento ativo na educação, apoiada nas estimativas sobre necessidades de mão-de-obra qualificada e formação escolar (...)”. (Ferreira et al., 2014, p. 25).

Assim, a reforma protagonizada por José Veiga Simão, a partir de 1973, era mais do que desejada e necessária.

3.4 A democratização do ensino superior: a reforma de Veiga Simão

No final dos anos 60, a população escolar portuguesa que frequentava o ensino secundário e sobretudo o ensino superior era das mais baixas da Europa (Sousa, 1968). As perspetivas relativas ao ensino superior, quando comparadas com as dos restantes países desenvolvidos eram, portanto, sombrias (Caraça et al., 1996). O desenvolvimento do setor declarava-se urgente e fundamental para o progresso tecnológico e científico que já se concretizava nos restantes países da Europa. À necessidade de alfabetização e educação somavam-se as reivindicações de democratização que eram suportadas pelas exigências de desenvolvimento e competitividade económica (Ferreira et al., 2014).

39. Algumas referências desta entidade foram lidas em inglês pelo que é natural que, eventualmente, apareça OECD (*Organization for Economic Cooperation and Development*) como autor.

No ano de 1968, Marcelo Cetano sucedeu a António Oliveira de Salazar no cargo de Presidente do Conselho, tornando-se o líder nacional. Pouco depois, em 1970, tornou público que vencer a grande, urgente e decisiva batalha da educação era um dos lemas do seu governo a par do desenvolvimento económico, da melhoria das condições sociais dos portugueses e da defesa militar do território ultramar (Caraça et al., 1996; Carvalho, 1986; Ferreira et al., 2014). O progresso da ciência, da investigação e da tecnologia como pilares do desenvolvimento económico e social constituíam um eixo decisivo do plano do novo governo. Tratava-se, portanto, de contribuir para o crescimento e progresso de Portugal através da adoção dos parâmetros científicos e técnicos ocidentais, os quais permitiriam a elevação dos níveis socioculturais da população face à persistência de elevadas taxas de analfabetismo.

Veiga Simão integrou o Governo em 1970 com o cargo de Ministro da Educação Nacional, incorporando um grupo selecionado por Marcelo Caetano com o propósito declarado de reorganizar a vida nacional (Carvalho, 1986). “A escolha de Veiga Simão para titular da pasta da Educação Nacional mostrara que Marcelo Caetano fora buscar uma figura alinhada com as vozes que pugnavam pela modernização da universidade portuguesa” (Ó, 2013, p. 175), atendendo às provas dadas, pelo futuro Ministro, enquanto ideológico da Universidade de Lourenço Marques, em Moçambique, exemplo de uma instituição projetada para o futuro (Ferreira et al., 2014). Para Veiga Simão, o grau de ensino mais carenciado era o superior:

Considerava o ministro que a Universidade Portuguesa estava reduzida a desempenhar o papel de uma escola cuja missão era, quase exclusivamente, a de preparar, e mal, professores do ensino secundário. A sua existência, tal como se apresentava, afigurava-se-lhe inútil, pois, para o ministro, a missão específica da Universidade é a formação de cientistas e de técnicos. Era de homens com tais títulos que a Nação precisava para poder executar o plano de modernização a que as nossas carências e os compromissos contraídos com a O.C.D.E. nos obrigavam. Era a própria existência de Portugal como Nação que estava dependente da reforma do ensino universitário. (Carvalho, 1986, p. 808)

De acordo com Ferreira et al. (2014), Veiga Simão encontrou o inequívoco apoio de Miller Guerra, professor catedrático da Faculdade de Medicina de Lisboa, que apresentou na Assembleia Nacional um aviso prévio sobre as Universidades Tradicionais e a Sociedade Moderna. Nele dava conta da urgente necessidade de reforma do setor, mediante a criação de universidades inteiramente novas, em toda a sua estrutura e funcionamento, que integrassem as Ciências Sociais, até então negligenciadas.

A batalha da educação prosseguia, agora, concentrada no campo da reforma do ensino superior e na aposta da qualificação como o motor do desenvolvimento harmonioso do país. No seu discurso de tomada de posse, Veiga Simão afirmou que a reforma da Universidade constituía a preocupação do seu Ministério e que seriam ensaiadas soluções que lhe assegurassem a posição de vanguarda e que lhe atribuíssem dignidade. (Ferreira et al., 2014). Assim, a 6 de janeiro de 1971, o Ministro da Educação fez uma comunicação ao país na qual anunciou a apresentação pública de um documento que continha as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior, destinado a ser objeto de discussão aberta entre os diferentes setores e organismos da sociedade (Carvalho, 1986; Ferreira et al., 2014; Ó, 2013). Neste documento podem ler-se as funções e fins da Universidade, à época:

As universidades são instituições de ensino superior que têm, como funções principais, o ensino de nível mais elevado e a investigação dos vários ramos do conhecimento. Entre estas funções deve existir uma inter-relação que contribua para a formação da personalidade, que conduza ao desenvolvimento do espírito científico, crítico e criador, que promova o fomento e difusão da cultura, e que incite a conveniente formação e atualização profissional, bem como o alargamento da ciência. No âmbito da sua missão de serviço à comunidade, devem também as universidades considerar os problemas nacionais e regionais e a problemática da cultura portuguesa numa perspetiva universalista⁴⁰.

40. (Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior).

As universidades constituíam o objeto de atenção privilegiada das Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior, reservando-se procedimentos distintos para os Institutos Politécnicos e para as Escolas Normais Superiores (Ferreira et al., 2014). Assim, neste documento, as bases da discussão assentavam em oito temas principais: 1) funções e fins da Universidade; 2) estruturas orgânicas da Universidade; 3) órgãos do governo e gestão participada da instituição; 4) autonomia e estatutos da Universidade; 5) acesso à Universidade; 6) estrutura do ensino universitário; 7) atividade científica e cultural; 8) disposições complementares (Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior, 1971; Ferreira et al., 2014). Interessa-nos, em particular, constatar que, na apresentação das funções e fins da universidade, existia, já, uma efetiva delimitação dos pilares que representam a missão destas instituições: “ensino de nível mais elevado”, “investigação dos vários ramos do conhecimento” e “serviço à comunidade”. Refere-se, ainda, a importância da “difusão da cultura”, da “formação e atualização profissional” e da consideração dos “problemas nacionais e regionais”. Encontramos no projeto da Reforma do Ensino Superior uma maior consciência do papel da Universidade na sociedade.

Dois anos mais tarde, em abril de 1973, o projeto foi discutido na Assembleia Nacional e a sua aprovação foi convertida na Lei n.º 5/73, de 25 de julho, que descrevia *as bases a que devia obedecer a reforma do sistema educativo*. Neste documento podia constatar-se que a democratização do ensino representava uma prioridade do governo, já que lhe competia:

Assegurar a todos os portugueses o direito à educação, mediante o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura, sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos de cada um, para o que deverá organizar e manter os necessários estabelecimentos de ensino, investigação e cultura e estimular a criação e o desenvolvimento de instituições particulares que prossigam os mesmos fins⁴¹.

41. (“Lei n.º 5/73 de 25 de Julho – aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo,” 1973).

De acordo com a lei n.º 5/73, garantir a igualdade de oportunidades e a liberdade de ensino para todos era, a partir desta data, um dever do Estado perseguindo-se, assim, o ideal de democratização do ensino tão necessário em Portugal. A publicação desta lei estabelecia as normas a aplicar a todo o sistema educativo nacional que era composto pela educação pré-escolar, pela educação escolar e pela educação permanente. Da educação escolar merece-nos particular interesse o ensino superior, cujas especificidades eram descritas na subsecção 4.^a. Em 1973, a legislação deste grau de ensino já contemplava a existência de Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores, cujos objetivos foram nomeados:

- a. Desenvolver o espírito científico, crítico e criador e proporcionar uma preparação cultural, científica e técnica que permita a inserção na vida profissional;
- b. Continuar a formação integral dos indivíduos, pela promoção de estudos em domínios do conhecimento diferentes do correspondente ao curso escolhido, de modo a ampliar a sua cultura e a integrá-los melhor na sociedade;
- c. Suscitar um permanente desejo de aperfeiçoamento cultural e profissional e facultar a sua concretização mediante formas adequadas de educação permanente;
- d. Incentivar o gosto pela investigação nos diversos ramos do saber, visando o desenvolvimento da ciência e a criação e difusão da cultura;
- e. Estimular o interesse pelos assuntos nacionais e regionais e o estudo de problemas da comunidade;
- f. Contribuir para a compreensão mútua entre os povos⁴².

42. (“Lei n.º 5/73 de 25 de Julho – aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo,” 1973).

Consideramos que o relato destes objetivos é relevante, já que foram os responsáveis por definir os fins da atividade universitária tal como a conhecemos hoje. Claro que, ao longo dos anos, estes propósitos foram alvo de constante modernização e adaptação. Nesta época, a preocupação primeira era a de se formarem indivíduos, científica, técnica e culturalmente preparados para integrarem a vida profissional. Todavia, é interessante perceber que valores como a investigação, a difusão cultural, a educação permanente, o interesse nos problemas e desafios nacionais e a solidariedade estão presentes nestes objetivos como parte do percurso para o progresso do país.

Estabelecidas as normas pelas quais deveria pautar-se a reforma do ensino superior faltava, no entanto, o principal: a criação de novas universidades tal como Veiga Simão preconizara. Não tardou a acontecer. Em agosto de 1973 foi publicado o decreto-lei n.º 402/73 que estabeleceu o plano de expansão e diversificação do ensino superior em Portugal. Nas suas linhas de apresentação podia ler-se que este plano tinha sido definido pelo Governo para corresponder à necessidade de desenvolvimento social e económico do País, o qual exigia um número mais elevado de cientistas e técnicos que só seria possível com a criação de novas Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores.

Assim, uma das primeiras medidas de Veiga Simão concentrou-se na criação de novas instituições de ensino superior. Tal pode confirmar-se no capítulo II do decreto-lei n.º 402/73, o qual ordenava:

Art. 8.º São criadas as Universidades Nova de Lisboa, de Aveiro e do Minho e o Instituto Universitário de Évora. (...)

Art. 10.º São criados os Institutos Politécnicos da Covilhã, Faro, Leiria, Setúbal, Tomar e Vila Real.

2. São criados os Institutos Politécnicos de Coimbra, Lisboa, Porto e Santarém, por reconversão e fusão dos institutos industriais e comerciais e escolas de regentes agrícolas existentes nessas cidades. (...)

Art. 11.º São criadas as Escolas Normais Superiores de Beja, Bragança, Castelo Branco, Funchal, Guarda, Lisboa, Ponta Delgada, Portalegre e Viseu⁴³.

O plano de expansão de Veiga Simão teve em conta os princípios da democratização, da regionalização e da descentralização. Tal traduziu-se numa duplicação do número de instituições universitárias existentes no território nacional que eram, agora, capazes de proporcionar aos portugueses uma rede de ensino superior maior e mais descentralizada (Ferreira et al., 2014). Como resultado, na segunda metade dos anos 70, existia um grande número de cidades portuguesas onde já era possível frequentar um curso superior. Esta onda de crescimento não se cingiu, contudo, ao ensino público e algumas instituições privadas encontraram na reforma de Veiga Simão um impulso para se destacarem ou estabeleceram, como foi o caso da Universidade Católica Portuguesa e da Universidade Livre (Peixoto, 1989).

Todavia Veiga Simão não se ficou por aqui, e na sequência da fundação de novas instituições de ensino superior planeou a criação de novos cursos em Ciências da Educação, Psicologia e Odontologia e ainda a institucionalização de institutos de investigação científica, anexos às Universidades de Coimbra, Porto e Lisboa. A par destas medidas projetou, ainda, a reorganização e integração de alguns dos estabelecimentos já existentes nas universidades, institutos e escolas agora criados.

Bem recebida pela classe política (Ferreira et al., 2014), a reorganização protagonizada pelo Ministro da Educação Nacional era bastante clara na distinção de funções entre os diferentes tipos de instituição superior. Ainda de acordo com o decreto-lei n.º 402/73, pode esclarecer-se que:

Art. 3.º – 1. As Universidades são instituições pluridisciplinares que procuram assegurar a convergência de diversos ramos de saber e às quais compete especialmente ministrar o ensino superior de curta e longa duração e de pós-graduação, promover a investigação fundamental e

43. (“Decreto-Lei n.º 402/73 de 11 de Agosto – expansão e diversificação do ensino superior,” 1973).

aplicada nas diferentes disciplinas científicas e em áreas interdisciplinares e no âmbito da sua missão de serviço à comunidade, considerar o estudo da cultura portuguesa.

2.Quando o ensino universitário for ministrado em Instituições com uma vocação dominante ou com um grau de pluridisciplinaridade limitado, estas serão designadas por Institutos Universitários.

Art. 4.º Os Institutos Politécnicos são centros de formação técnico-profissional, aos quais compete especialmente ministrar o ensino superior de curta duração, orientado de forma a dar predominância aos problemas concretos e de aplicação prática, e promover a investigação aplicada e o desenvolvimento experimental, tendo em conta as necessidades no domínio tecnológico e no sector dos serviços, particularmente as de carácter regional⁴⁴.

Além das universidades e institutos politécnicos, existiam as escolas normais superiores que eram os centros de formação e preparação de professores para o ensino básico, em especial para o ensino preparatório, que ministravam cursos superiores de curta duração. Estas escolas foram extintas e, nesse sentido, para o nosso trabalho interessa-nos a distinção entre o ensino universitário e o ensino politécnico.

Tal como constatámos pela leitura dos artigos 3.º e 4.º ⁴⁵, aquando da sua fundação, ao ensino politécnico competia a formação técnico-profissional, bem como a promoção da investigação aplicada. Cabia-lhe, portanto, satisfazer as necessidades regionais no domínio tecnológico e no setor dos serviços, orientando-se para a resolução de problemas concretos e de aplicação prática. Assim, os institutos politécnicos ministravam, apenas, os cursos superiores de curta duração que correspondiam às licenciaturas e aos bacharelatos. As universidades, por outro lado, eram classificadas como instituições pluridisciplinares, responsáveis por assegurar a convergência de diversos ramos do saber, às quais competia desenvolver a investigação

44. ("Decreto-Lei n.º 402/73 de 11 de Agosto – expansão e diversificação do ensino superior," 1973).

45. ("Decreto-Lei n.º 402/73 de 11 de Agosto – expansão e diversificação do ensino superior," 1973).

fundamental e aplicada promovendo a interdisciplinaridade nas diferentes disciplinas científicas. A estas era ainda atribuída a missão de serviço à comunidade, no âmbito da difusão da cultura nacional. Cabia-lhes, assim, o ensino de curta e longa duração, bem como os cursos de pós-graduação.

Nota-se, então, uma clara distinção entre o que devia ser o papel dos institutos politécnicos, estreitamente orientados para as vertentes técnica e prática e a função das universidades, responsáveis pela construção, ampliação e difusão do conhecimento fundamental. A partir de 1973 o sistema de ensino superior nacional passou, assim, a ser assegurado por universidades, institutos politécnicos, escolas normais superiores e outros estabelecimentos equiparados, cuja missão era:

(...) Ministrando o ensino de nível mais elevado, promover a educação permanente e a extensão cultural, fomentar a investigação nos vários ramos do conhecimento e contribuir, no âmbito da missão de serviço à comunidade, para a resolução de problemas de carácter nacional e regional⁴⁶.

Ensino, investigação e serviço à comunidade compunham, a partir desta data, os três pilares da missão das instituições de ensino superior públicas. Mas, percebemos também que, com a intenção de “promover a educação permanente”, o Ministro dava os primeiros passos em direção ao que hoje é apelidado de formação ao longo da vida. Com a “extensão cultural” antevia a expansão das atividades culturais além muros que são, atualmente, muito valorizadas e diversificadas pelas universidades. E com o “serviço à comunidade para a resolução de problemas de carácter nacional e regional” atribuía às instituições de ensino superior um papel ativo na sua comunidade envolvente. Encontramos assim, nesta missão de 1973, uma aproximação àquela que se pratica atualmente.

A par desta declaração de missão, Veiga Simão também estipulou algumas medidas que representam, em nosso entender, um ponto de partida para as atividades de mobilidade internacional e de cooperação. Com a análise

46. (“Decreto-Lei n.º 402/73 de 11 de Agosto – expansão e diversificação do ensino superior,” 1973).

do artigo 28.º do decreto-Lei n.º 402/73, comprova-se que o Ministro previa a mobilidade de pessoal docente, investigador e administrativo para centros nacionais ou estrangeiros, com o intuito de adquirirem novos conhecimentos úteis ao progresso das instituições nacionais. No que respeita à cooperação, o Ministro da Educação Nacional determinou, no artigo 7.º daquele diploma, que as universidades, institutos politécnicos e escolas normais superiores podiam estabelecer entre si regimes de associação, com o objetivo de intensificar a cooperação mútua e aperfeiçoar as atividades de ensino e investigação. Autorizou, ainda, que as universidades celebrassem acordos de colaboração com outros organismos públicos ou entidades particulares reconhecidas pelo Ministério da Educação Nacional e que os estabelecimentos de ensino superior, que ministrassem cursos no âmbito das ciências médicas, celebrassem acordos com hospitais. Tais disposições podem ser encontradas nos artigos 38.º e 39.º do decreto-lei n.º 402/73.

Em 1973 o balanço era positivo: fundaram-se mais quatro universidades, onze institutos politécnicos e nove escolas normais superiores. A obra de Veiga Simão na educação nacional representou um inegável progresso e a ele se deve a verdadeira democratização do ensino superior português. Para Carvalho (1986), por “(...) toda a obra que Veiga Simão realizou como Ministro da Educação, é dever coloca-lo a par das figuras de maior préstimo que tiveram nas mãos os destinos daquele departamento do Estado, ao longo de toda a nossa História” (p. 812). Não seria certamente insensato considerá-lo o pai da democratização do ensino superior em Portugal.

Terminamos esta secção convencidos da ligação entre a Universidade e a sociedade. Na verdade, a história desta instituição mostra-nos que a sua missão tem procurado dar respostas aos desafios sociais que vão surgindo ao longo dos séculos. Foi também por isso que escolhemos as universidades públicas como protagonistas desta história. Estas são as instituições de ensino superior mais antigas em Portugal e, por isso, as primeiras cuja atividade procurou servir a sociedade.

3.5 Da democratização do ensino à crise dos anos 80

A história da Universidade portuguesa, no curto período que vai desde o final dos anos 70 até ao final do século XX, tem por detrás um conjunto de acontecimentos marcantes aos quais não podemos ficar indiferentes. A crise política e económica que se instalou depois do 25 de abril de 1974; a desaceleração económica mundial e a crise universitária que assombravam a Europa, já desde os finais dos anos 60; a liberalização dos Estados face às economias, que resultou numa onda de privatizações; e a integração de Portugal, em 1986, na Comunidade Económica Europeia, explicam a reviravolta a que se assistiu, a partir dos anos 80, no ensino superior nacional.

A reforma impulsionada por Veiga Simão trouxe importantes transformações para Portugal. Durante as décadas de 70 e 80, as instituições de ensino superior protagonizaram progressos significativos ao diversificarem a oferta formativa e ao democratizarem as suas estruturas de funcionamento, de tal modo que, no final dos anos 80, eram descritas como entidades cruciais para os processos de modernização e de abertura externa que marcavam o desenvolvimento do país (Ferreira et al., 2014). Todavia, alguns dos bloqueios que motivaram a reforma de 1973 pareciam não estar completamente ultrapassados.

De acordo com Correia et al. (2013), a democratização da educação superior e o reconhecimento da sua importância fez com que, a partir de meados dos anos 70, o principal problema do setor passasse a residir na crescente procura pelo acesso à Universidade, tal como já tinha acontecido em muitos países da Europa, no final da década de 50 (Peixoto, 1989). Caraça et al. (1996), trazem dados concretos sobre esta procura constatando que, depois de uma diminuição de alunos em 1974, o acesso às universidades cresceu de tal forma que, em 1975 e 1976, estas instituições viram-se incapazes de integrar todos os candidatos. Um conjunto de fatores explicam este fenómeno: o fim do regime ditatorial, que trouxe importantes alterações ao nível das liberdades individuais e da abertura social; a massificação da conclusão do ensino secundário; a liberalização do acesso que, a partir de 1974,

passou a ter como restrição única a conclusão do ensino secundário; e a procura de níveis mais elevados de qualificação, que davam acesso a melhores empregos (Caraça et al., 1996; Ferreira et al., 2014), fizeram com que os portugueses entrassem numa espécie de “corrida” ao ensino universitário.

Todavia, Portugal não estava preparado para este novo contexto e o impacto da expansão trouxe consequências negativas para o ensino superior nacional. A pressão pela frequência de cursos superiores era intensa e as universidades viram-se incapazes de responder a uma procura que ultrapassava a disponibilidade dos seus recursos humanos e materiais (Correia et al., 2013). Cresciam, no cerne destas instituições, problemas de organização interna, de ensino e de recrutamento de pessoal docente e não docente (Serrão, 1986), em resultado da imensa população estudantil que acolhiam. Esta conjuntura afetou, de forma particular, as universidades mais antigas nas quais ocorreu uma verdadeira degradação do ensino, já que nas instituições recém criadas pela reforma de Veiga Simão já vigorava o sistema de *numerus clausus* (Caraça et al., 1996).

O *numerus clausus* foi imposto como uma tentativa de travar o fluxo de acesso e normalizar o funcionamento das instituições o qual, no ano de 1977, se generalizou a todo o sistema de ensino superior público com a sua publicação em Diário da República, na portaria n.º 634-A/77: “para cada curso e estabelecimento de ensino superior oficial é fixado, em anexo à presente portaria, o número máximo de estudantes a admitir no primeiro ano e em primeira matrícula no ano letivo de 1977-78”⁴⁷. Ao contrário do que se passou até 1977, em que não existia qualquer restrição de acesso à universidade, os candidatos passaram a estar sujeitos à aplicação do *numerus clausus* e à realização de exames de acesso, tal como se pode ler nos números 1.º e 2.º da portaria n.º 634-A/77. Estas medidas correspondiam, de resto, a uma tendência de restrição aplicada em outros países da Europa (Peixoto, 1989).

47. (“Portaria n.º 634-A/77 de 4 de Outubro – estabelece normas relativas ao acesso ao ensino superior (numerus clausus),” 1977).

A fixação destas medidas permitiu, de alguma forma, controlar a massificação do ingresso nas instituições de ensino superior públicas. No entanto, o interesse dos candidatos continuou a crescer. De facto, como aponta Peixoto (1989), no período entre os anos letivos de 1977/78 e 1984/85, o número de candidatos ao ensino superior triplicou, passando de cerca de 8 mil para 25 mil e, como resultado, a quantidade de estudantes não colocados aumentou de tal forma que, no ano letivo de 1984/85 representava mais de metade das candidaturas. Esta tendência manteve-se até meados dos anos 90 e no ano escolar de 1995/96 registaram-se 80 mil candidaturas para as 35 mil vagas disponíveis no ensino superior público (Cabral, 2006). Até esta data, as instituições privadas existentes e o ensino superior público não conseguiam acompanhar o interesse de formação dos cidadãos.

Para Caraça et al. (1996), a resolução destas exigências impunha uma maior diversificação e expansão do sistema, requerendo um maior esforço financeiro do Estado. Contudo, depois da revolução de 1974, Portugal começou a entrar num período de instabilidade política que resultou em graves dificuldades económicas (Ferreira et al., 2014; Torgal, 2000). Esta conjuntura adversa foi, de resto, acompanhada por uma quebra no crescimento económico que se sentia um pouco por todo o mundo desde os anos 60 e que acabou por afetar Portugal ainda no momento de expansão e desenvolvimento do seu ensino superior. Caraça et al. (1996) e Ferreira et al. (2014), explicam que se o pós-guerra se caracterizou pela prosperidade das economias mundiais permitindo o financiamento da expansão dos sistemas educativos. Pelo contrário, a partir de meados dos anos 70, começou a assistir-se a um forte abrandamento do nível de crescimento económico e os Estados foram alvo de fortes pressões para reduzir a despesa pública com a educação.

Na verdade, a regressão económica foi de tal ordem que colocou em causa todos os valores em que assentavam as sociedades ocidentais desde o pós Segunda Guerra Mundial, obrigando-as a adaptarem-se a uma nova realidade que se impôs nas duas últimas décadas do século XX (Caraça et al., 1996; Ferreira et al., 2014). Algumas das principais alterações vividas na Europa, tal como afirmam Ferreira et al. (2014), foram: o aumento das desigualdades

sociais; o dismantelamento progressivo do Estado-providência; os desequilíbrios demográficos; a imigração; o desemprego elevado; a crise económica endémica; e a europeização da soberania política. Assim, “extintas as narrativas ideológicas que induziram tempos de confiança e convicção nas estruturas políticas e sociais, fragilizadas as instituições que asseguravam a previsibilidade do quotidiano, o caminho possível passava pela individualização e pela fragmentação (...)” (p. 138).

Nesta conjuntura de crise económica e de valores, o ensino superior não representou exceção. As mudanças económicas, demográficas, políticas e sociais colocaram-no num ambiente incerto, muito próximo do modelo concorrencial (Gioia & Thomas, 1996). Em meados dos anos 80, a redução do financiamento público era inevitável e as exigências sociais para com o setor da educação superior eram cada vez maiores (Ruão, 2008), de tal forma que o seu real valor na economia começou a ser questionado (Caraça et al., 1996). Perante a falência do papel do Estado como gestor e financiador, os valores e a missão tradicional das universidades entraram em rutura.

O ensino superior ainda procurou manter a nobre missão da progressão livre da ciência e da cultura, mas estava perante desafios dramáticos (Ruão, 2008). Os modelos de Universidade que tinham vigorado ao longo do século XIX fracassavam e estávamos perante aquilo a que Serrão (1986) chamou de *crise da universidade clássica*. A mudança de paradigma era evidente. Na perspetiva de Ferreira et al. (2014) chegava, agora, o momento em que as instituições universitárias eram chamadas a articular as suas atividades de acordo com o pensamento político e económico dominante redefinindo, para tal, a sua missão. Clark (1998), enfatiza tal necessidade referindo que:

As universidades europeias tradicionais exibem, há muito, uma fraca capacidade de se orientarem. À medida que a sua complexidade aumentou e o ritmo de mudança acelerou, essa fraqueza tornou-se mais evidente (...). Elas precisam de ser tornar mais rápidas, flexíveis e especialmente focadas para se expandirem e responderem às solicitações (...). (p. 6)

Portugal não foi exceção e à semelhança do que já se passava na Europa no início dos anos 80, o Estado português começou a dar sinais de incapacidade financeira e toda a organização económico-social sentiu a aproximação da liberalização e da privatização (Ferreira et al., 2014). Este contexto afetou, naturalmente, o ensino superior e o investimento financeiro necessário à melhoria e ampliação do setor não foi possível. Como resultado, a oferta permanecia limitada e incapaz de incorporar todos os candidatos (Ferreira et al., 2014; Peixoto, 1989), num momento em que se fazia sentir a exigência crescente de uma população cada vez mais ávida pelo acesso aos cursos superiores.

Para Torgal (2000), este representou o contexto ideal para a expansão do ensino privado. Vendo-se o governo impossibilitado de alargar o ensino superior público à medida das necessidades dos seus candidatos, abriu mão dos métodos neoliberais e permitiu a abertura pouco controlada de instituições de ensino superior privadas. Se até meados dos anos 80 a presença do ensino privado era praticamente inexistente, a partir daqui, a realidade alterou-se em função da proliferação significativa de universidades e institutos politécnicos particulares (Ferreira et al., 2014; Torgal, 2000), que aproveitaram o excesso de candidatos para se estabelecerem. No entanto, o rápido crescimento do número de diplomados, numa época de crise económica, fez com que o desemprego se tornasse numa ameaça real, colocando-se em causa a qualidade do próprio ensino superior (Caraça et al., 1996; Ferreira et al., 2014), cuja reorganização se afigurava cada vez mais inevitável.

Iniciaram-se, então, pressões crescentes para que as instituições universitárias articulassem as suas atividades em função do desenvolvimento económico, fosse através da formação profissionalizante ou da prestação de serviços à comunidade (Peixoto, 1989). Ferreira et al. (2014) fazem uma excelente síntese do contexto com que o ensino superior se deparava:

Num cenário de contração da economia e dos orçamentos estatais, as universidades são desafiadas a procurar formas alternativas de financiamento e a reverem a sua missão, passando a pôr o conhecimento

diretamente ao serviço da criação de valor. No quadro das políticas de desenvolvimento em marcha ao longo dos anos 80, a educação começa a ser vista, sobretudo, pelo ângulo do seu contributo para a competitividade económica (...). Neste sentido, às universidades passaria a ser exigido que reorientassem a sua missão para a formação de quadros técnicos, capaz de alimentar uma economia cada vez mais complexa e dinâmica, e para uma investigação crescentemente orientada para objetivos estratégicos de competitividade global e de aplicação a problemas sociais concretos. (Ferreira et al., 2014, p. 139)

As exigências feitas ao ensino superior eram, agora, desafiantes, obrigando à redefinição dos fins para os quais a sua atividade se orientava. Destacava-se, em particular, a necessidade de contribuir para o progresso de um país cuja economia se encontrava em crise. Exigia-se, assim, que as universidades exercessem um duplo papel: por um lado, deveriam ser capazes de contribuir para a competitividade económica e, por outro, precisavam de procurar novas fontes para financiar a sua atividade, já que o Estado se mostrava insuficiente. E como é que as universidades podiam fazer isto? De acordo com Ferreira et al. (2014), a resposta estava na adoção de uma lógica de contratualização do conhecimento produzido nestas instituições, pelos agentes com quem interagem tais como o Estado, as empresas ou os estudantes. É neste âmbito, que se começaram a destacar os projetos de investigação aplicada (começando a surgir o conceito de transferência do conhecimento) e de prestação de serviços à comunidade. A introdução destas medidas implicava um fortalecimento da relação entre as universidades e a sociedade, para melhor se detetarem as exigências e expectativas do mercado de trabalho e, posteriormente, para se realizarem as adaptações organizacionais necessárias à resposta flexível e eficaz destas solicitações (Caraça et al., 1996).

Parafraseando Ferreira et al. (2014, p. 139), “a ideia central que preside à reforma do ensino superior pode ser resumida na fórmula: mais mercado, menos Estado”. De uma gestão de serviço público centrada na educação e na procura universal e igualitária do conhecimento, as universidades foram

impelidas a adotar uma gestão próxima do modelo empresarial, na qual se exigia uma maior autonomia financeira e uma constante atenção e adaptação às necessidades sociais (Ruão, 2008). Claro que esta atenção permanente às necessidades da sociedade implicava uma consolidação da relação entre as universidades e a comunidade envolvente, algo que também trazia alterações profundas para a sua missão social. Destas instituições esperava-se, agora, mais do que a participação através da formação dos indivíduos e da democratização da educação. Aguardava-se, antes, um contributo direito para a resolução de problemas concretos, tais como: a formação de profissionais para preencher determinados quadros; a realização de investigação em temas emergentes ou urgentes (como as novas tecnologias, a sustentabilidade e a saúde); ou a prestação de serviços concretos à comunidade investindo-se, por exemplo, na criação de polos de emprego.

Tal conjuntura comprova-se pela leitura da Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986, que no artigo 11.º apresenta uma reformulação do âmbito e objetivos do ensino superior, os quais se adaptam às exigências no novo *status quo*:

- a. Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- b. Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade portuguesa e colaborar na formação contínua;
- c. Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- d. Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem património da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

- e. Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- f. Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- g. Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural⁴⁸. (sublinhado nosso).

Existe, na apresentação destas alíneas, uma clara evolução em relação aos objetivos publicados na lei que estabeleceu as bases da reforma do ensino, publicada no ano de 1973. Tal adaptação justifica-se pela necessidade de aproximação das universidades à sua nova realidade, que resumimos da seguinte forma: mais longe do Estado, mas muito mais perto da sociedade.

O Estado passou, então, de provedor a regulador do ensino superior. De acordo com Ferreira et al. (2014), na verdade, o grau de intervenção do poder governativo manteve-se elevado, já que lhe competia (e ainda compete) a função de regular, avaliar, controlar e coordenar o ensino superior público. No entanto, às instituições passava a ser concedido algum grau de autonomia. Essa autonomia encontra-se consagrada na lei, mais precisamente na lei n.º 188/88, de 24 de setembro, a qual trata da autonomia das universidades, e estabelece que:

Artigo 3.º

Natureza jurídica da universidade

1 – As universidades são pessoas coletivas de direito público e gozam de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar.

48. (“Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – lei de bases do sistema educativo,” 1986).

(...)

Artigo 6.º

Autonomia científica

1 – A autonomia científica confere às universidades a capacidade de livremente definir programas e executar a investigação e demais atividades científicas e culturais.

(...)

Artigo 7.º

Autonomia pedagógica

1 – No exercício da autonomia pedagógica, e em harmonia com o planeamento das políticas nacionais de educação, ciência e cultura, as universidades gozam da faculdade de criação, suspensão e extinção de cursos.

(...)

Artigo 8.º

Autonomia administrativa e financeira

1 – As universidades exercem autonomia administrativa no quadro da legislação geral aplicável e estão dispensadas de visto prévio do Tribunal de Contas, exceto nos casos de recrutamento de pessoal com vínculo à função pública.

(...)

Artigo 9.º

Autonomia disciplinar

1 – As universidades dispõem do poder de punir nos termos da lei, as infrações disciplinares praticadas por docentes, investigadores e demais funcionários e agentes.

(...)⁴⁹.

O reconhecimento da autonomia das instituições de ensino superior foi um marco de extrema importância na história da sua evolução, que determinou o seu desenvolvimento dali adiante. Também a missão da Universidade, como é apresentada no artigo 1.º desta lei, reproduz uma clara evolução em relação àquela que consta na lei de bases do ensino superior, publicada no ano de 1973: “as universidades são centros de criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia, que, através da articulação do estudo, da docência e da investigação, se integram na vida da sociedade”⁵⁰. Se em 1973, as universidades existiam fundamentalmente para ministrar o ensino de nível mais elevado e promover a educação permanente, deixando a investigação e os serviços à comunidade para segundo plano, em 1988 estas instituições passaram a representar centros da criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia que, através do ensino e da investigação, se integram e interagem na comunidade.

Para Ferreira et al. (2014), o investimento na investigação científica representava uma bandeira de desenvolvimento económico e modernização do país. Deparamo-nos, de facto, com uma transformação dos valores das universidades que abriam, agora, as suas portas para partilhar o conhecimento que produziam com o meio envolvente. Já não bastava produzir conhecimento. Era preciso aplicá-lo no apoio à comunidade, na interação com empresas e na investigação aplicada à resolução de problemas concretos.

(...) Importante evolução na universidade portuguesa foi a progressiva abertura ao exterior, à medida que, a partir de meados da década de 80, se intensificaram as ligações à sociedade, em geral, e ao sistema produtivo, em particular. Como consequência deste alargamento da missão

49. (“Lei n.º 108/88 de 24 de Setembro – autonomia das universidades,” 1988).

50. (“Lei n.º 108/88 de 24 de Setembro – autonomia das universidades,” 1988).

tradicional de ensino e investigação, resultou, do ponto de vista institucional, o aparecimento de novas instituições, ligadas e muitas vezes promovidas pela universidade, que institucionalizaram esta tendência. (Caraça et al., 1996, p. 1225)

Como consequência desta mudança de paradigma, no início dos anos 90, afirmava-se em Portugal, o modelo alemão de *Humboldt*, o qual colocava a função de criação e progresso do conhecimento no cerne da missão da Universidade. No nosso entender, esta transformação a que assistimos na razão de existir das instituições de ensino atribuí-lhes o papel de protagonistas no desenvolvimento das sociedades, seja numa perspetiva económica, cultural, social, científica ou tecnológica. Esta é, de resto, uma ideia que já encontrámos discutida na *Magna Charta Universitatum*, assinada pelos reitores das universidades europeias no ano de 1988, em Bolonha. Portugal, que se tornara membro da Comunidade Económica Europeia no ano de 1986, fez parte desta discussão.

A *Magna Carta* é um documento de referência no estudo do ensino superior europeu, pois, deu conta dos desafios vividos pelas universidades na década de 80 e definiu os contornos da sua atuação futura. No seu preâmbulo pode ler-se que “os Povos e os Estados devem mais do que nunca tomar consciência do papel que as Universidades serão chamadas a desempenhar numa sociedade que se transforma e internacionaliza”⁵¹. Considerava-se que o futuro da humanidade, no final do século XX, dependia do desenvolvimento cultural, científico e técnico que era produzido nas instituições de ensino superior, como lugares de cultura, conhecimento e investigação que representavam.

De acordo com este documento, no entanto, a árdua tarefa de desenvolvimento cultural, social e económica do qual as universidades eram protagonistas implicava quatro princípios fundamentais. O primeiro passava pela consagração da autonomia universitária. Considerava-se que a abertura às necessidades do mundo contemporâneo implicava a realização

51. (*Magna Charta Universitatum*, 1988).

das atividades de ensino e investigação livres de qualquer poder político, económico ou ideológico. Em segundo lugar, as atividades de ensino e investigação deveriam ser indissociáveis para que o ensino fosse capaz de acompanhar as necessidades da sociedade. Num terceiro ponto, destaca-se a importância da liberdade de ensino e investigação. E, por último, a *Magna Carta* defendeu o princípio da internacionalização como uma ação primordial no cumprimento da missão das universidades, destacando a importância do “(...) conhecimento recíproco e da interação de culturas”⁵².

A assinatura deste acordo teve importantes influências na reestruturação do ensino superior português o qual procurou assimilar os seus princípios. Assim, no início dos anos 90, fruto da ampliação da sua missão e do fortalecimento da sua ligação com o meio envolvente, o ensino superior recuperou o seu protagonismo social sob a égide do seu contributo para a sociedade do conhecimento. Referimo-nos, sustentados por Castells (2003, 2005, 2007b), à sociedade baseada na informação resultante da revolução tecnológica que se instalou com grande impacto nos anos 90, para a qual universidades se destacaram na produção e reprodução de conhecimento. Como consequência, o impacto do ensino superior na comunidade, na economia, na investigação científica e no mercado de trabalho tornou-se decisivo para os processos de globalização, de internacionalização e de competitividade entre nações (Correia et al., 2013).

No caso de Portugal, os anos 90 também representam o momento em que se deu a verdadeira democratização quantitativa e qualitativa do ensino superior. Esta é uma visão partilhada por Ferreira et al. (2014), que encontram no fim do século XX, a verdadeira massificação da educação universitária, impulsionada pelos seguintes fatores:

(...) Foram fatores decisivos a abolição da nota mínima de acesso, que fez disparar a procura, e, sobretudo, a diversificação da oferta através da dilatação exponencial do ensino superior privado, da concretização do aumento do ensino superior público politécnico, prevista na reforma

52. (Magna Charta Universitatum, 1988).

de 1973, e da maturidade atingida pelas ‘universidades novas’ que estão finalmente em condições de aumentar a oferta de cursos e o número de vagas. (p. 143)

Este crescimento foi de tal forma notável que, entre 1975 e 2001, Portugal foi o país da união Europeia que registou a maior taxa de crescimento do número de alunos do ensino superior, com destaque para o período entre 1991 e 2002, em que o setor passou de 200 para 400 mil alunos (Cabral, 2006).

O crescimento do ensino superior, no entanto, não se limitou à população estudantil. Se até agora, utilizámos frequentemente o termo “universidades” porque, até aos anos 90, foram as universidades públicas que dominaram o panorama do ensino superior português, a partir desta data proliferaram os institutos politécnicos, bem como as instituições privadas de ensino universitário e politécnico, que vieram suprimir as insuficiências do setor público. De acordo com Cabral (2006), o ensino politécnico e as instituições privadas expandiram-se de tal forma que, no final dos anos 90, detinham 50% dos alunos do ensino superior. Esta expansão foi de tal forma acentuada que, em pouco tempo, o ensino superior português passou a constituir-se por 27 universidades, 40 institutos de ensino universitário não integrados e 93 instituições politécnicas (Cabral, 2006; Portela et al., 2007). Deste conjunto, 14⁵³ universidades e institutos universitários e 17 instituições politécnicas pertenciam ao ensino público.

Talvez tenha sido este contexto de proliferação de instituições que determinou a publicação da lei n. 113/97, a qual estabelece as novas bases do financiamento do ensino superior público. De acordo com o que consta no seu artigo 3.º, o Estado continua a ser o principal responsável pelo financiamento das instituições públicas, assumindo o papel de agente regulador e controlador. Todavia, na alínea f) encontra-se consagrado o princípio da complementaridade, segundo o qual “(...) as instituições devem encontrar formas adicionais e não substitutivas do financiamento público”⁵⁴, como

53. Um deles é um instituto universitário, o Instituto Universitário de Lisboa – ISCTE.

54. (“Lei n.º 113/97 de 16 de Setembro – define as bases do financiamento do ensino superior público,” 1997).

uma consequência das crescentes dificuldades com que o governo se deparava para financiar, por completo, a atividade de todas as instituições públicas existentes. Tornava-se evidente que o futuro do ensino superior passava por uma participação cada vez menor do Estado, cujo papel seria o de agente regulador. Tal como resume Ruão (2008):

Depois de um período de centralização educativa, os Estados e as organizações supra-nacionais conduziram estas instituições para novos moldes de governação: mais autónomos financeiramente e mais atentos às necessidades sociais. Por isso, desde meados da década de 1990, as universidades portuguesas estão envolvidas na superação deste desafio, com implicações profundas na sua missão social e, por consequência, nas suas estratégias, objetivos e estruturas. (Ruão, 2008, p. 153)

No final do século o ambiente que as instituições de ensino superior enfrentavam era desafiante. A diminuição dos financiamentos públicos, a concorrência entre instituições que se começava a fazer sentir, as constantes exigências de qualidade, a abertura ao mercado europeu de educação, as expectativas crescentes da sociedade, bem como o acréscimo de responsabilidades sociais caracterizaram o ambiente em que a Universidade portuguesa entrou no novo século.

3.6 Os desafios do novo milénio

Depois da reestruturação, do crescimento e da democratização do ensino superior, a entrada no novo milénio fez-se de expectativas, mas também de receios face às transformações que um novo contexto deixava adivinhar.

Portugal entrou no século XXI com melhores índices de conhecimento e de cultura. O número de indivíduos com formação superior tinha crescido consideravelmente e, em consequência, desenvolveram-se vários setores da economia. Num estudo sobre a expansão do ensino superior publicado no ano de 2006, Cabral concluiu que nos últimos 20 anos, o ensino superior português tinha protagonizado um período de acentuado crescimento. Em termos quantitativos destacou o aumento do número de instituições,

de alunos, de docentes e de investigadores. Já em termos qualitativos referiu a proliferação do número de indivíduos doutorados, a investigação e a produção científica nacional. Também de acordo com o relatório *Tertiary Education in Portugal*⁵⁵, publicado pela OCDE em 2007, Portugal podia estar orgulhoso da expansão que o seu ensino superior tinha protagonizado nas últimas três décadas. O número de estudantes ultrapassava os 400 mil no final do século XX e a formação superior estava totalmente acessível aos candidatos de todas as classes sociais.

Também a assinatura em 1999 do Tratado de Bolonha, o qual estabeleceu o espaço europeu de ensino superior, representou um importante passo evolutivo para a educação superior nacional. Criar a Europa do Conhecimento, baseada num espaço social e cultural comum era o objetivo deste Tratado (Declaração de Bolonha, 1999). Para tal, foram implementadas algumas reformas nos sistemas de ensino superior europeus, de forma a torna-los mais compatíveis mediante a criação de um sistema comum de graus em três ciclos de estudos (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento) em todos os países signatários. Desejava-se, também, promover a mobilidade académica, facilitar e empregabilidade dos graduados e assegurar a qualidade dos sistemas de ensino (Declaração de Bolonha, 1999; Ferreira et al., 2014). Em Portugal, depois de algumas dificuldades na adequação dos três ciclos de estudos, o Processo de Bolonha teve início no ano de 2005, aquando da publicação da Lei n.º 49/2005, que estabelecia as alterações necessárias à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986.

No entanto, os progressos verificados não foram suficientes para reverter a situação do país. Portugal continuava a apresentar uma população ativa com muito baixa proporção de licenciados, doutorados e investigadores quando comparada com os países europeus de dimensões semelhantes, que tam-

55. Em 2005, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) de Portugal convidou o Secretariado da OCDE a proceder a uma revisão do ensino superior, a fim de avaliar o desempenho e recomendar a melhor forma deste setor atingir os objetivos estratégicos de Portugal. A revisão foi organizada no âmbito das revisões da política de educação da OCDE. As autoridades portuguesas prepararam um Relatório de Antecedentes que foi apresentado ao Comité de Educação. Seguidamente, uma equipa de revisão da OCDE visitou Portugal (15 a 26 de Maio de 2006) e preparou um projeto de relatório. Este foi apresentado ao Comité da Educação numa reunião a 13 de Dezembro de 2006 em Lisboa. Este relatório final incorpora o resultado da discussão nessa reunião OCDE (OECD, 2007).

bém eram mais fortes na produção científica (Cabral, 2006; OECD, 2007). A entrada no século XXI far-se-ia, por isso, de dificuldades. A multiplicação de instituições e o acesso massificado de estudantes que caracterizara o final do século XX, sofreu uma reviravolta. Se até 2003 o excesso de candidatos permitia o preenchimento de todas as vagas do ensino superior público e privado, a tendência começou a inverter-se. As instituições politécnicas e privadas foram as primeiras a sentir as consequências deste flagelo. De acordo com Cabral (2006), o sistema público, com destaque para as universidades, conseguiu, ainda assim, crescer durante estes primeiros anos de estagnação.

Todavia, a diminuição dos candidatos era uma tendência crescente que ficava a dever-se a um conjunto de fatores, dos quais se destacam a redução da natalidade, o abandono escolar no ensino secundário e o desemprego dos diplomados (Cabral, 2006; Ferreira et al., 2014). A imposição da propina, em 1997, a qual “(...) consiste no pagamento pelos estudantes às instituições onde estão matriculados de uma taxa de frequência uniforme (...)”⁵⁶ também afastou parte dos candidatos, que estavam habituados a um ensino totalmente gratuito. Todavia, o Estado revelava-se incapaz de garantir a gratuidade do ensino superior público e, por isso, instituiu a participação dos estudantes e das suas famílias no financiamento da educação superior, através do pagamento desta propina, que até hoje se mantém. Desta forma, a partir de 1997 os custos da educação superior pública passaram a processar-se no quadro de uma relação tripartida entre o Estado, as instituições de ensino e os estudantes, tal como consta na lei n.º 113/ 97⁵⁷. A esta fórmula, somava-se a crescente liberalização e a constante diminuição de verbas provenientes do Governo cujo papel era, agora, de acordo com Ferreira et al. (2014), o de regular e certificar o serviço prestado pelas instituições de ensino superior, mantendo, de forma indireta, o controlo da qualidade da educação e da investigação científica.

56. (“Lei n.º 113/97 de 16 de Setembro – define as bases do financiamento do ensino superior público,” 1997).

57. (“Lei n.º 113/97 de 16 de Setembro – define as bases do financiamento do ensino superior público,” 1997).

Assim, depois de um período de mais de duas décadas de forte expansão, a rede de ensino superior portuguesa encontrava-se numa conjuntura difícil. O recente alargamento do ensino superior público parecia ter sido executado sem regras e sem planeamento nacional, regional e local (OECD, 2007; Simão, 2003; Simão, Santos & Costa, 2003). De acordo com Cabral (2006), a propagação de instituições privilegiou o desenvolvimento regional através da instalação de unidades de ensino em cidades de menor dimensão, situadas no interior do país, favorecendo-se, ainda, o crescimento do ensino politécnico. A aplicação destas medidas resultou numa rede de ensino superior desadequada aos interesses dos candidatos e às necessidades do mercado de trabalho, contribuindo para o aparecimento de situações de desemprego e para o crescimento de vagas sobrantes no ensino superior. Instalou-se, assim, algo que, até então não se verificava: a concorrência entre as instituições de ensino superior, que lutavam pelos mesmos alunos e pelos mesmos financiamentos, cada vez mais escassos.

Com o progressivo afastamento do Estado e perante a iminência da concorrência aberta entre instituições, a adoção de modelos de gestão mais mercantis e mais próximos da tradição empresarial era inevitável. Foi no meio desta conjuntura que os conceitos de imagem, identidade e reputação organizacional começaram a fazer sentido e, em consequência, as instituições de ensino superior portuguesas despertaram para o valor da comunicação organizacional e estratégica enquanto fator de distinção e reconhecimento (M, 2017; Ruão, 2008). Comunicar com os públicos passou a ser um processo necessário, numa época em que a concorrência e as exigências de qualidade e de bons resultados pareciam multiplicar-se e as universidades precisavam de reconquistar a confiança pública (Phair, 1991).

De facto, num contexto no qual a competição entre instituições já atravessava fronteiras, devido à implantação do Processo de Bolonha e do espaço europeu de educação superior, a qualidade passou a ser uma exigência crescente e também fator de distinção, provado mediante posições alcançadas

em *rankings* internacionais (Ferreira et al., 2014; Kerr, 1973). Estes *rankings*⁵⁸ vieram estabelecer uma hierarquia dinâmica das melhores instituições de ensino superior, a nível mundial. O seu significado rapidamente extravasou as fronteiras da qualidade, tornando-se num elemento de distinção e competitividade entre as universidades, vital para a construção da sua imagem e da sua reputação. Tal como destacam Ferreira et al. (2014), a investigação (medida em termos de publicações científicas e citações), o ensino, a ligação ao tecido empresarial e a internacionalização representam os indicadores mais relevantes para a elaboração destes *rankings*. Cumprir os padrões para figurar nestas listas internacionais era (e ainda é) um grande desafio para as universidades portuguesas. Neste sentido, a sua qualidade começou a ser medida em função da apresentação de resultados visíveis e quantificáveis e, por isso, a sua atividade devia ser traduzida em números: de alunos, de docentes, de doutorados, de investigadores, de cursos, de projetos de investigação, de publicações científicas, etc. (Ruão, 2008).

Esta conjuntura deveu-se, fundamentalmente, à orientação economicista que se abateu sobre o sistema universitário desde finais do século XX, a qual incitava as instituições a investirem na transferência de conhecimento (sob a forma de investigação aplicada e da prestação de serviços à comunidade) como uma forma de se auto financiarem e, desejavelmente, de contribuir para o progresso económico de Portugal. A educação superior nacional enfrentava, assim, um ambiente complexo no qual persistia a redução de financiamentos, o decréscimo de estudantes, a dificuldade das famílias para costear o ensino superior, a concorrência entre instituições, o desenvolvimento do mercado europeu de educação, a afirmação de mecanismos de controlo de qualidade (Ruão, 2008) e, naturalmente, o crescimento das expectativas públicas face ao seu papel na sociedade.

58. Alguns dos *rankings* mais reconhecidos são: Times Higher Education World University Rankings; Shanghai Academic Ranking World Universities; QS World University Rankings; e CWTS Leiden Rankings.

De facto, o plano de desenvolvimento estratégico da União Europeia aprovado pelo Conselho Europeu em Lisboa, no ano de 2000⁵⁹, já tinha estabelecido as universidades como agentes decisivos na construção da sociedade de conhecimento na Europa:

Esse papel decorre da sua dupla missão tradicional de investigação e de ensino, da sua importância crescente no complexo processo de inovação, bem como, dos outros contributos para a competitividade da economia e a coesão social, sendo de referir neste contexto, a título de exemplo, o papel que desempenham na vida da comunidade e em matéria de desenvolvimento regional. (Comissão Europeia, 2003)

A Universidade portuguesa encontrava-se, então, perante o imperativo de adaptação a um conjunto de novos papéis e exigências crescentes. A necessidade de reforma era iminente, mas, desta vez, a existência de uma estratégia era imprescindível. Esta é uma medida claramente defendida pela OCDE, tanto na avaliação publicada no ano de 2007, como no relatório preliminar da reavaliação, cuja discussão começou em fevereiro de 2018 (Matos, 2018; OECD, 2007). Simão (2003) expõe a relevância da estratégia no ensino superior da seguinte forma:

A existência de programas estratégicos que traduzam a missão e as funções da universidade, que explicitem as suas atividades englobando de forma coerente as diversas unidades orgânicas, que definam objetivos, metas e indicadores globais e setoriais, e que apliquem técnicas de benchmarking para melhor aferir da qualidade e da excelência, proporcionado análises comparativas de competitividade, constituem instrumentos essenciais orientadores da vida académica, científica e cultural e da inserção institucional a nível regional, nacional e internacional. (Simão, 2003, p. 61)

59. Também conhecido por “Estratégia de Lisboa” ou “Agenda de Lisboa”.

As instituições de ensino superior operam num ambiente cada vez mais globalizado e em constante evolução, marcado pela concorrência para atrair e manter os melhores recursos humanos e materiais e, principalmente, pela emergência incessante de desafios aos quais têm de dar resposta. Este é um contexto que surgiu no início do milénio, mas que ainda hoje se mantém.

De acordo com a comunicação da Comissão das Comunidades Europeias, na qual se discutiu o papel das universidades na Europa do conhecimento, os desafios do novo milénio podem ser resumidos em seis categorias: 1) o crescimento da procura de formação; 2) a internacionalização do ensino e da investigação; 3) o estabelecimento de uma cooperação estreita e eficaz entre universidades e empresas; 4) a multiplicação dos lugares de produção dos conhecimentos; 5) a reorganização do conhecimento; e 6) o surgimento de novas expectativas, que emergem com a economia e a sociedade do conhecimento (Comissão Europeia, 2003). Estes desafios afetam as instituições de todo o mundo, aos quais, obviamente, Portugal não escapa.

Foi por esse motivo que, em 2005, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior encomendou à OCDE, o relatório *Tertiary Education in Portugal* que ficou pronto em 2007⁶⁰ e avaliou o ensino superior nacional, de forma bastante positiva, mas sugerindo um conjunto de medidas de mudança: mais autonomia institucional; maior ligação ao setor empresarial; necessidade de novas fontes de financiamento; melhor definição dos papéis do ensino universitário e politécnico; e a possibilidade da adoção do regime fundacional por parte das universidades, constituem algumas das

60. No momento em que nos encontramos, existe já uma avaliação mais recente da OCDE. Esta avaliação resulta do convite formulado pelo Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, à OCDE no final de 2015, cerca de 10 anos após o exercício realizado em 2006-2007. A OCDE iniciou o processo de avaliação no final do ano de 2016. Os resultados foram apresentados, numa sessão pública em Lisboa, no dia 9 de fevereiro de 2018. Apesar de não termos tido acesso ao relatório (cujo documento final ainda não se encontra disponível, uma vez que, o tema ainda se encontra em discussão), um conjunto de notícias que analisámos, da imprensa nacional, permitiram-nos perceber que, no futuro próximo, a reforma do ensino superior deverá focar-se nas seguintes questões: no envelhecimento do corpo docente; na melhoria do seu sistema de financiamento; na atualização do regime geral de acesso ao ensino superior; num reforço das parcerias com entidades externas; no alargamento do estatuto de fundação a mais universidades; num reforço da capacidade de I&D e de inovação em estreita articulação com o ensino superior, resultando na criação de emprego qualificado; numa diversificação do sistema de ensino superior; e numa melhoria das condições do emprego científico (“OCDE apresenta avaliação ao sistema de ciência, tecnologia, inovação e ensino superior,” 2018; “OCDE: Estudo sobre o ensino em Portugal,” 2018; “OCDE: Portugal tem falta de estratégia concertada para ciência, inovação e ensino superior,” 2018; Matos, 2018).

considerações deste relatório. De acordo com esta análise, uma reforma do ensino superior português deveria ter em conta a governação e o estatuto legal das instituições; o seu financiamento; a sua qualidade e excelência; o seu sistema de ciência e tecnologia; e o estabelecimento de relações significativas com o mercado de trabalho, com o setor empresarial e com a comunidade em geral.

A OCDE considerou que as universidades portuguesas ainda estavam muito fechadas e precisavam de abrir as suas portas ao mundo exterior, relacionando-se com o público, com as comunidades locais e com o setor empresarial. É interessante perceber que na mais recente avaliação, realizada pela OCDE (executada no ano de 2017, cujos resultados preliminares se conheceram no início de 2018), embora já se reconheça uma melhoria na cooperação, continua a enfatizar-se a necessidade de aumentar a colaboração com entidades externas (Matos, 2018). Tal justifica-se porque, num mercado global marcado pela concorrência, as universidades devem operar em rede com outras instituições, onde assume particular relevo o setor privado e a indústria de serviços (Ferreira et al., 2014):

A cooperação entre as universidades e a indústria deve ser intensificada a nível nacional e regional. Deve também ser orientada com mais eficácia para a inovação, a criação de novas empresas e, em termos mais gerais, para a transferência e divulgação dos conhecimentos. Do ponto de vista da competitividade é fundamental que os conhecimentos circulem livremente entre as universidades, as empresas e a sociedade. (Comissão Europeia, 2003)

No seguimento da publicação dos resultados da avaliação executada pela OCDE, em 2007, Portugal fez um esforço para acautelar as medidas propostas para a reforma do ensino superior. Para tal, começou-se precisamente pela criação de uma nova legislação responsável por regular as instituições. Referimo-nos ao Regime Jurídico das instituições de Ensino Superior (RJIES, lei n.º 62/2007), publicado a 10 de setembro de 2007. Ferreira et al. (2014) salvaguardam que a tónica desta nova lei está na introdução de uma

cultura de elevado desempenho na investigação, no ensino e na ligação à sociedade. Esta reforma jurídica é vista como fundamental para criar instituições mais autónomas em relação ao financiamento estatal e mais abertas ao mundo exterior. Tal vai ao encontro daquilo que são as conclusões e recomendações do relatório da OCDE (2007).

Uma das inovações trazida pela lei n.º 62/2007, foi a possibilidade de alterar a natureza jurídica das instituições de ensino superior para fundações autónomas. Esta era uma das recomendações da OCDE e, segundo a nova legislação, “as fundações regem-se pelo direito privado, nomeadamente no que respeita à sua gestão financeira, patrimonial e de pessoal (...)”⁶¹. De acordo com Ferreira et al. (2014), a adoção do regime fundacional engloba dois princípios. Por um lado, dá-se uma reconfiguração da autonomia universitária, que se estende da liberdade de ensinar e investigar para a autonomia financeira e de gestão. Por outro, surge a integração da gestão privada e orientada para um mercado de serviços e produtos derivados do conhecimento científico, tecnológico e social. Esta aproximação ao modelo privado dá forma às recomendações da OCDE que destacam o papel da educação superior na contribuição para a sociedade do conhecimento, para o desempenho económico nacional e regional e para a globalização (OECD, 2017, 2018). Atualmente, algumas universidades portuguesas já adotaram o regime fundacional.

O RJIES trouxe, de facto, um conjunto de transformações no ensino superior. Tal como apontou Rui Vieira de Castro, atual Reitor da Universidade do Minho, no seu programa de ação:

(...) O RJIES mudou significativa e positivamente o ensino superior em Portugal: clarificou e densificou a missão das instituições; avançou no sentido do acréscimo da sua autonomia; aumentou a sua flexibilidade na resposta às alterações de conjuntura; reafirmou a natureza democrática

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

e participada da gestão institucional aos seus diversos níveis; admitiu a diversidade de regime jurídico; reforçou as articulações entre as instituições e o seu contexto. (Castro, 2017, p. 12)

Interessa-nos, em particular, analisar as alterações que o RJIES trouxe para a missão do ensino superior, a qual transcrevemos em seguida:

Artigo 2.º

Missão do ensino superior

1 – O ensino superior tem como objetivo a qualificação de alto nível dos portugueses, a produção e difusão do conhecimento, bem como, a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes, num quadro de referência internacional.

2 – As instituições de ensino superior valorizam a atividade dos seus investigadores, docentes e funcionários, estimulam a formação intelectual e profissional dos seus estudantes e asseguram as condições para que todos os cidadãos devidamente habilitados possam ter acesso ao ensino superior e à aprendizagem ao longo da vida.

3 – As instituições de ensino superior promovem a mobilidade efetiva de estudantes e diplomados, tanto a nível nacional como internacional, designadamente no espaço europeu de ensino superior.

4 – As instituições de ensino superior têm o direito e o dever de participar, isoladamente ou através das suas unidades orgânicas, em atividades de ligação à sociedade, designadamente de difusão e transferência de conhecimento, assim como de valorização económica do conhecimento científico.

5 – As instituições de ensino superior têm ainda o dever de contribuir para a compreensão pública das humanidades, das artes, da ciência e da tecnologia, promovendo e organizando ações de apoio à difusão da cultura humanística, artística, científica e tecnológica, e disponibilizando os recursos necessários a esses fins⁶². (sublinhado nosso)

Há, de facto, nesta missão, uma verdadeira inclinação para a produção e difusão do conhecimento, para a valorização económica através da transferência desse conhecimento científico e para a ligação à sociedade. A criação de valor, através da transferência do saber, assume-se como um pilar da missão universitária (Ferreira et al., 2014). Tal acontece porque, na sociedade contemporânea, a produção de conhecimento científico e a sua aplicação têm uma função primordial no desenvolvimento das comunidades e na competitividade global. Mais do que isso. Tornaram-se imprescindíveis para dar resposta aos complexos desafios do presente, assegurando o desenvolvimento económico, social e cultural. Tal como refere Simão et al. (2003):

No âmbito da sua missão, o sistema de ensino superior na sociedade do conhecimento assume um papel de maior relevância nas expectativas de desenvolvimento socioeconómico e cultural do país, atuando como um dos motores essenciais de indução de um progresso sustentado onde a informação e as tecnologias de informação desempenham papel fundamental. (Simão et al., 2003, p. 311)

Para cumprir este papel, a educação superior é chamada a atuar numa sociedade aberta, na qual a cooperação entre indivíduos e instituições é inevitável e onde a pressão pelos comportamentos socialmente responsáveis é crescente e vital. Como refere Simão et al. (2003), uma Universidade só o é verdadeiramente se realizar investigação básica e aplicada e se prestar serviços à comunidade, com ênfase no progresso científico e cultural. A este respeito parece-nos ideal a declaração de Nóvoa (2013), o qual defende que na abertura à criação, ao conhecimento e à sociedade esteve sempre o melhor da instituição universitária.

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

No final da segunda década do século XXI, o caminho da Universidade portuguesa é, então, atravessado por um conjunto de novos desafios os quais são, na verdade, fruto dos importantes passos que foram dados ao longo dos últimos 40 anos. Portugal percorreu, em muito pouco tempo, um caminho significativo na qualificação das suas gerações mais jovens ao mesmo tempo que possibilitou melhores oportunidades profissionais e financeiras a grupos que eram tradicionalmente desfavorecidos (Sá, 2019; Teixeira & Sarrico, 2019). Apesar do seu desenvolvimento tardio e por vezes desordenado, o ensino superior contribuiu de forma muito positiva para o progresso económico e social de Portugal sendo, por isso, depositário de múltiplas expectativas individuais e coletivas, enquanto o agente que aproxima o conhecimento das sociedades contemporâneas (Teixeira & Sarrico, 2019).

Não obstante os resultados alcançados, a expansão do acesso e o aumento das qualificações deram origem a novas preocupações. A qualidade do ensino, a sua sustentabilidade financeira e a necessidade de diversificação do seu acesso têm merecido a atenção dos agentes universitários. Refletir sobre o papel das universidades na sociedade moderna revelou-se fundamental e levou, por isso, à criação da Convenção Nacional do Ensino Superior 2030 que constitui um grupo destinado a promover o debate público sobre a importância e as missões do ensino superior em Portugal. O resultado desta reflexão traduzir-se-á numa nova agenda estratégica para o setor de educação superior nacional, fortalecendo o seu sistema e assegurando a continuidade do seu contributo para um país mais próspero, mais qualificado e mais justo⁶³.

As instituições de ensino superior enfrentam, atualmente, fortes reivindicações para a melhoria da sua qualidade e para o reforço do seu papel enquanto agentes de progresso económico e social. Estas exigências não provêm apenas das entidades reguladoras, mas também são resultado de um ambiente concorrencial intenso, fortemente caracterizado pela estagnação da procura de formação superior (Brogueira, 2019; Teixeira, 2019). No

63. (“Convenção Nacional do Ensino Superior 2030,” 2019a).

entanto, esta imposição de melhoria não vem acompanhada de um modelo de financiamento mais realista. Na verdade, as dificuldades económicas de muitas instituições justificam-se pela atribuição insuficiente de verbas estatais que dificultam as reformas necessárias ao sistema e que mantêm Portugal numa posição desfavorável em relação aos restantes países europeus, que apresentam níveis de financiamento por aluno bastante superiores (Teixeira & Sarrico, 2019; Teixeira, 2019).

A alternativa das instituições de ensino superior públicas tem sido a diversificação das suas fontes de financiamento a qual se manifestou, também, num aumento dos contributos das famílias, muito acima das médias europeias (Martins, 2019; Teixeira & Sarrico, 2019). No entanto, o contexto de crise económica a que Portugal tem estado sujeito faz com que os estudantes revelem cada vez mais dificuldades em frequentar cursos superiores. Custear o valor da propina, do alojamento, da deslocação e da alimentação com poucos apoios sociais tem exigido grandes esforços familiares que, muitas vezes, impossibilitam os alunos de ingressar ou de terminar o ensino superior (Sá, 2019). Como consequência, Portugal permanece com níveis de qualificação insuficientes em relação à generalidade dos países europeus que não pararam de progredir na qualificação diversificada da sua população (Sá, 2019; Teixeira & Sarrico, 2019, p. 2). Todavia, há um conjunto alargado de grupos que reúnem condições para frequentar cursos superiores e diz respeito aos indivíduos que, estando já inseridos no mercado de trabalho ou fora do percurso de escolaridade tradicional, têm interesse em investir na sua formação, mas que ainda não encontram as mesmas possibilidades de acesso (Sá, 2019).

Fruto deste contexto pouco favorável, a Convenção Nacional do Ensino Superior 2030 vem reforçar a importância de colocar o ensino superior na agenda das prioridades nacionais, porque se trata da base que protagoniza o desenvolvimento de todos os outros sectores, sejam eles a economia, a saúde, a educação, a administração e a sociedade como um todo⁶⁴. Assim,

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

considera que é urgente: 1) continuar a afirmar o valor e a importância da educação superior junto dos jovens, das famílias, da população adulta e das entidades empregadoras mostrando que vale a pena estudar e que todos podem fazê-lo; 2) desenhar políticas públicas que permitam continuar a democratizar o acesso melhorando, para isso, as condições de frequência no ensino superior principalmente através da melhoria dos apoios financeiros concedidos aos estudantes; 3) diversificar a oferta formativa adequada às necessidades de novos públicos, que incluem indivíduos já inseridos no mercado de trabalho e cujos percursos de vida não se inserem na lógica tradicional de ensino; e 4) atualizar e melhorar o financiamento das instituições de ensino superior.

Antes de escolher o tipo de educação superior que um país deseja estabelecer é necessário decidir que modelo de sociedade deseja construir (Dias, 1999). Parece-nos que esta é a missão da universidade desde o seu nascimento, no século XIII: sustentar o progresso das sociedades, através do conhecimento. Todavia, esta revela-se mais desafiante e mais complexa na época em que nos encontramos.

Resta-nos, em seguida, analisar a evolução dessa missão, com o objetivo de perceber as transformações que protagonizou ao longo dos nove séculos que descrevem o desenvolvimento do ensino universitário público em Portugal.

3.7 A missão da Universidade: a reconstrução da sua evolução

É a missão das universidades contemporâneas muito diferente das suas ideias fundadoras? Que evolução foi sofrendo desde a Idade Média? Tendo por base a contextualização que até agora apresentámos, construímos um modelo piramidal que apresenta a evolução da missão organizacional do ensino superior português desde a sua fundação, no século XIII, até à atualidade. Com inspiração na representação de Archie B. Carrol (e na sua pirâmide de responsabilidade social), as funções da Universidade foram colocadas de forma a que a sua ordem de importância seja diretamente proporcional à proximidade da base da pirâmide. Consideramos que este é um

passo fundamental, pois, permite-nos melhor compreender a evolução do papel do ensino superior na sociedade portuguesa, ao longo dos seus períodos de desenvolvimento.

3.7.1 Século XIII: o nascimento da primeira universidade portuguesa

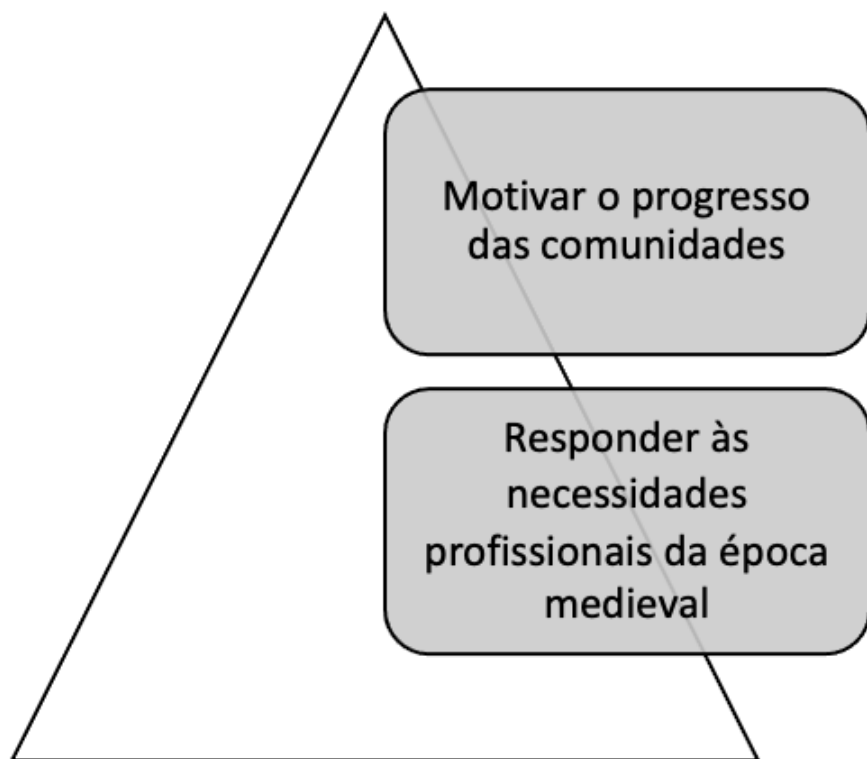


Figura 4 – Pirâmide da missão das universidades portuguesas no século XII.

O nascimento da primeira Universidade Portuguesa, o Estudo Geral de Lisboa, data ao ano de 1290. Nesta época, já existiam instituições de ensino superior em alguns países europeus, que se encontravam sob a égide do poder religioso.

A fundação do Estudo Geral de Lisboa teve, na sua origem, o reconhecimento do papel que as universidades tinham na formação profissional e, consequentemente, no progresso das nações. Notava-se, já, uma certa res-

ponsabilidade social presente na tentativa de democratização do acesso ao conhecimento e à cultura, por exemplo, mediante o aparecimento das primeiras bolsas de estudo e da criação de Colégios Universitários.

Nesta época, a Universidade portuguesa servia os propósitos da Igreja e do Reino e tinha a missão de preparar os indivíduos para as necessidades profissionais da época medieval, procurando motivar o progresso social e económico, tal como consta na Figura 4.

3.7.2 Primeira República: primeiro momento de expansão

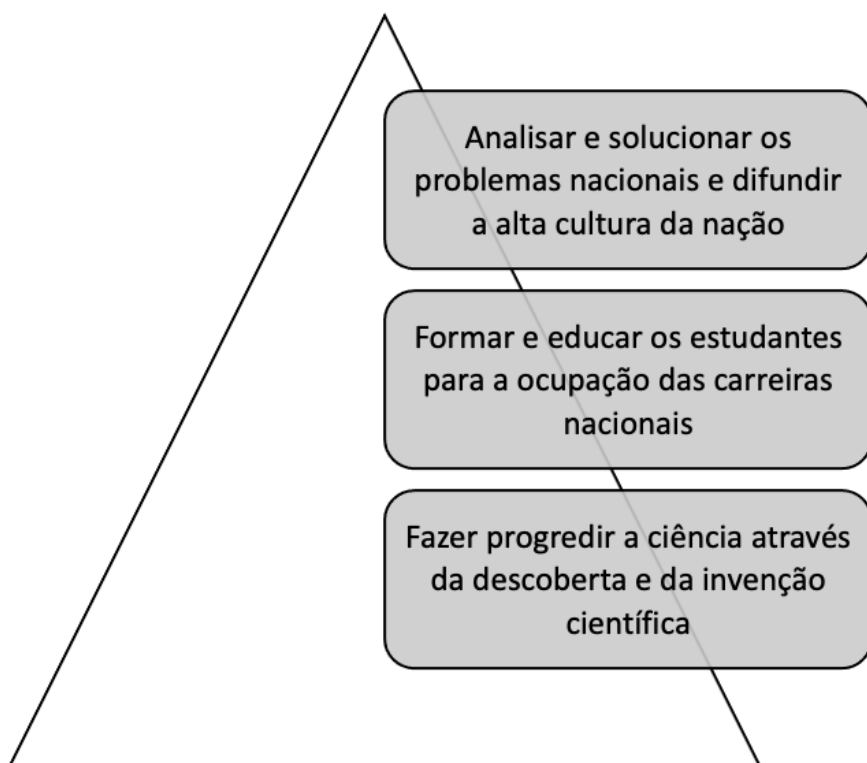


Figura 5 – Pirâmide da missão das universidades portuguesas na Primeira República.

Com a implantação da Primeira República em Portugal instalaram-se duas novas universidades: a Universidade de Lisboa e a Universidade do Porto, cujo Decreto criador data de 22 de março de 1911. A fundação destas instituições dava conta de um regime político ávido pelo desenvolvimento do

país, que depositava na educação superior a máxima confiança. Prova disso foi a publicação do decreto com força de lei de 19 de abril de 1911, o qual declarava que as universidades deveriam protagonizar o desenvolvimento da sociedade fazendo progredir a ciência, através da descoberta e da invenção científica; formando e educando os estudantes para a ocupação das carreiras nacionais que exigiam preparação científica e técnica e; analisando e solucionando os problemas nacionais, difundindo a alta cultura da nação através da extensão universitária.

A referência ao avanço da ciência⁶⁵ veio mostrar que o governo estava consciente da importância que a mesma tinha na produção do conhecimento essencial para melhorar a vertente do ensino e da formação profissional. Ensinar não podia limitar-se aos conhecimentos já existentes e, por isso, era necessário investigar novas áreas e novos temas.

Foi também nesta época que surgiu, pela primeira vez, a referência ao conceito de extensão universitária que significava, não apenas uma expansão da cultura, mas uma abertura das universidades para lá dos seus muros. Estas deveriam, a partir de agora, utilizar as competências concebidas no seu interior para estabelecer cooperação com outras entidades, tais como, municípios e outras organizações das suas áreas de circunscrição.

Pela primeira vez, o ensino, a investigação e a extensão são assinalados como os pilares da missão das universidades públicas (Figura 5), que eram as únicas instituições de ensino superior à data.

65. Que aparecia logo na alínea a) do artigo 1.º do (“Decreto com força de lei de 19 de Abril – bases da nova constituição universitária,” 1911).

3.7.3 Estado Novo: universidades ao serviço do progresso económico

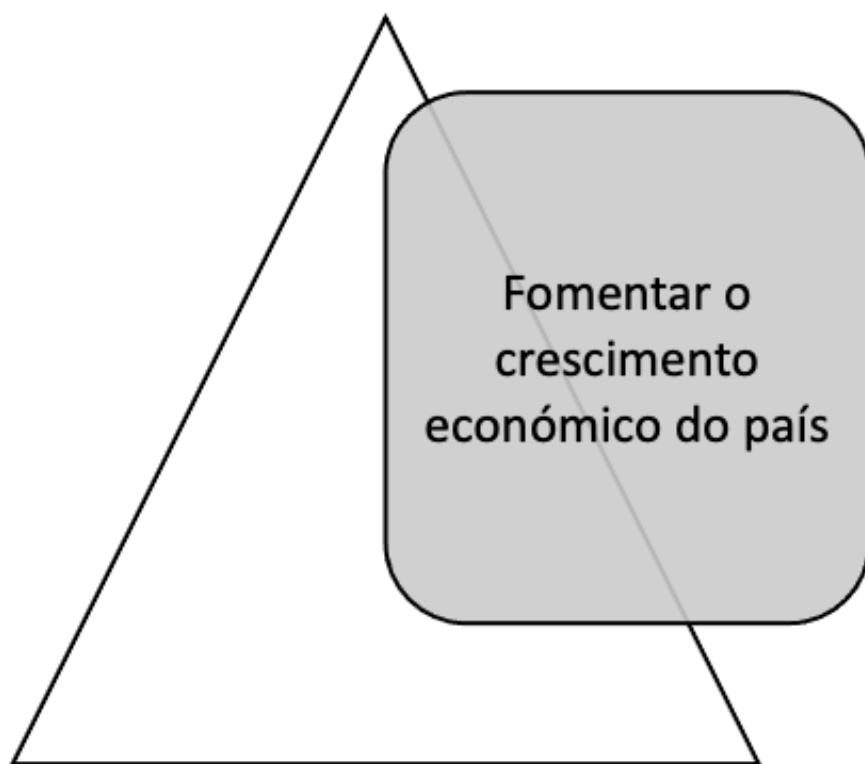


Figura 6 – Pirâmide da missão das universidades portuguesas no Estado Novo.

Contrariamente ao que aconteceu ao longo da vigência da Primeira República, a instauração da Ditadura Militar em Portugal trouxe um período de recuos para o país, ao qual o ensino universitário não ficou ileso.

Com a subida ao poder de Oliveira Salazar, no ano de 1933, a Ditadura Militar transformou-se no Estado Novo, cujo propósito de reorganização do sistema universitário levou à extinção de um conjunto de escolas superiores. Para o Estado Novo, as universidades eram responsáveis pelo crescimento económico do país através da formação de indivíduos aptos ao exercício das profissões necessárias ao progresso financeiro nacional.

Todavia, o sistema tal como existia, parecia ser inapto à formação prática de profissionais adequados ao desenvolvimento da vida económica. Como solução deste problema, foi criada a Universidade Técnica, à qual cabia “(...) acentuar a finalidade superior económica do Estado, estudando os seus problemas mais instantes e pondo consciência na sua ação”⁶⁶.

Durante o Estado Novo, a missão das universidades, tal como consta na pirâmide da figura 6, era, quase exclusivamente, fomentar o crescimento económico de Portugal recorrendo, sobretudo, ao ensino técnico.

Claro que o crescimento do número de indivíduos com formação superior tinha repercussões para lá do objetivo económico, enriquecendo Portugal com uma população mais alfabetizada, mais culta e mais conhecida. No entanto, as barreiras criadas pela ausência de liberdade de expressão fizeram com que a expansão de conhecimento e da cultura fossem prejudicadas, ficando as universidades muito circunscritas à sua missão económica.

66. (“Decreto n.º 19:081 de 2 de Dezembro – aprova o estatuto da Universidade Técnica,” 1930).

3.7.4 Reforma de Veiga Simão: a democratização do ensino superior

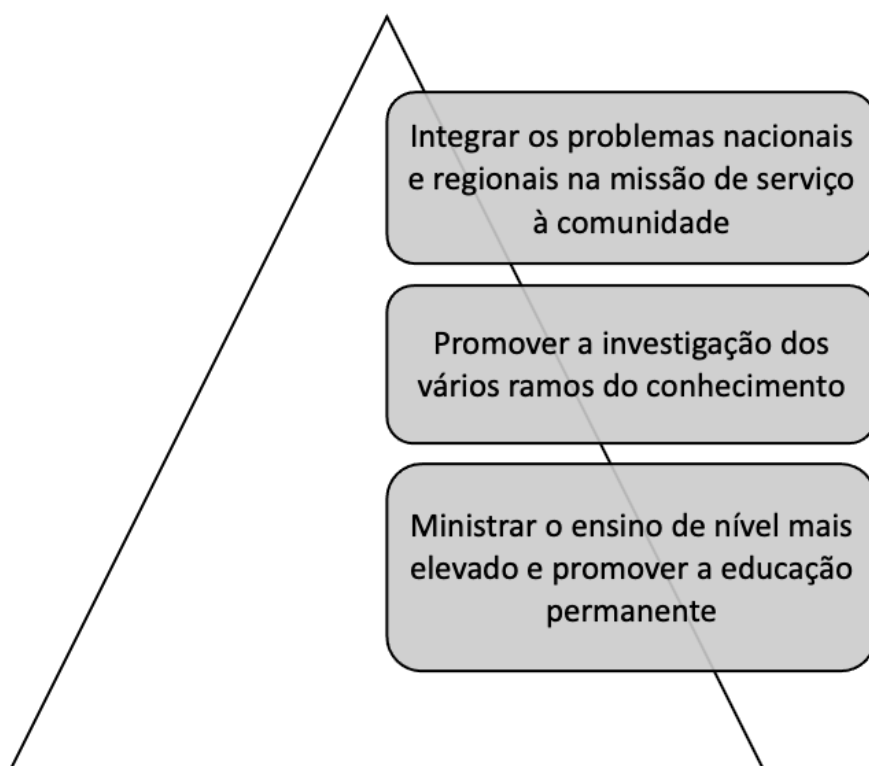


Figura 7 – Pirâmide da missão das universidades portuguesas na reforma de 1973.

A entrada de José Veiga Simão para o cargo de Ministro da Educação Nacional, no ano de 1973, tal como já discutimos, revolucionou o ensino em Portugal. Nesta altura, a necessidade de reforma passava pela democratização urgente da educação superior. Assim, a medida principal de Veiga Simão foi a da criação de um conjunto alargado de novas universidades e institutos politécnicos. Para este Ministro, o ensino superior representava o impulso fundamental para o desenvolvimento que Portugal necessitava de protagonizar para recuperar do retrocesso vivido no período ditatorial.

A importância que o ensino superior passou a ocupar motivou, naturalmente, uma transformação da sua missão, tal como podemos ver na pirâmide da figura 7, a qual passou-se constituía de três valores essenciais: educação, investigação e serviço à comunidade.

A educação era tida como o pilar mais importante, que deveria funcionar numa perspectiva de permanência, dando origem ao que hoje conhecemos como a ‘formação ao longo da vida’. Seguiu-se a relevância da investigação para o desenvolvimento da ciência nos vários ramos do conhecimento. Por fim, destacava-se a importância do serviço à comunidade mediante a atenção aos problemas nacionais e a difusão da cultura.

Tal missão atribuía às instituições de ensino superior o papel de protagonistas no desenvolvimento do país, que se afigurava urgente.

3.7.5 Anos 80: o despoletar da crise

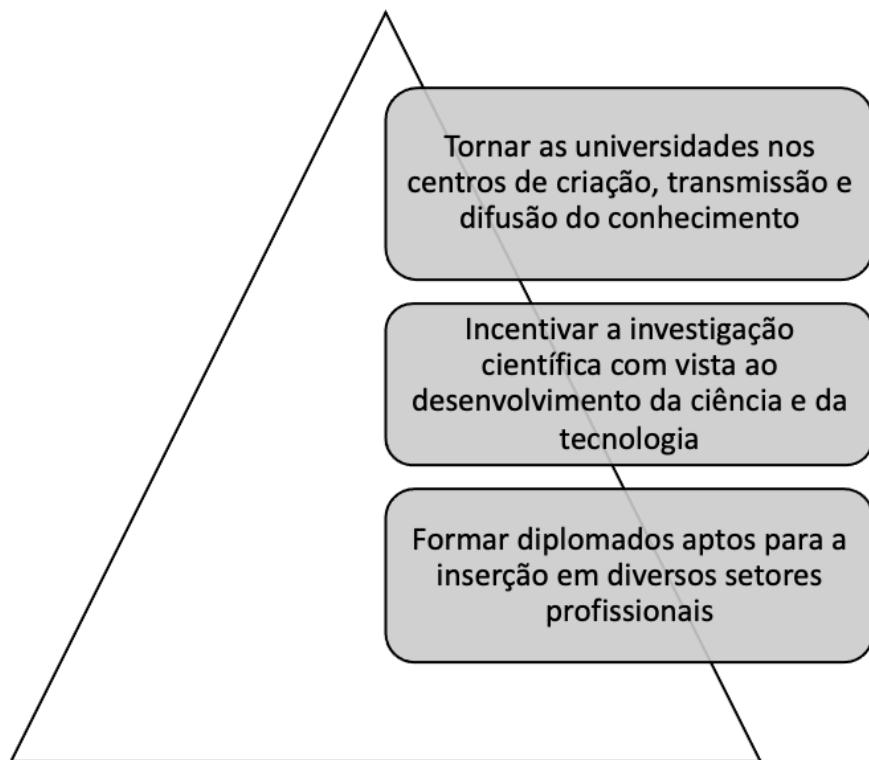


Figura 8 – Pirâmide da missão das universidades portuguesas nos anos 80.

A crise económica que se fez sentir em Portugal, em meados dos anos 80, afetou de forma acentuada o carácter ainda precoce do ensino superior português. Pouco depois de se ter iniciado o período de expansão das universidades e institutos politécnicos, instalou-se um contexto desfavorável que reprimiu o seu desenvolvimento e protagonizou, até, alguns retrocessos, provocando uma crise nos valores que motivavam, até então, a ação das universidades.

Mais longe do Estado e mais perto da sociedade era a máxima que, agora, imperava no cerne da educação superior. Tal como constatámos, num momento de crise económica, o governo viu-se forçado a diminuir os apoios

financeiros concedidos às instituições de ensino superior públicas. Como consequência, assistimos a uma liberalização da sua atividade que consentia e incentivava a busca de fontes de financiamento alternativas.

Depois de um período de crescimento próspero e vantajoso, as universidades confrontavam-se, agora, como uma conjuntura que desafiava a sua missão e os seus valores. Destas organizações já não se esperava, apenas, um papel relevante no progresso da sociedade mediante a produção de e difusão do conhecimento. Começava a impor-se, também, um contributo para o desempenho económico do país.

As transformações verificadas determinaram a revisão legislativa, como é o caso da lei n.º 46/86 de 14 de outubro, que estabeleceu as bases do sistema educativo e da lei n.º 188/88 de 24 de dezembro, sobre a autonomia das instituições de ensino superior. Nesta última, para além de se terem estabelecido os alicerces da autonomia destas entidades – consequência da liberalização do Estado – podia verificar-se que a missão do ensino superior (figura 16) sofrera uma evolução em relação à que tinha sido publicada na lei n.º 402/73, no ano de 1973.

Se em 1973 as universidades existiam, fundamentalmente, para ministrar o ensino de nível mais elevado e promover a educação permanente, em 1988 as exigências eram maiores. Estas instituições passaram a ser definidas como “(...) centros de criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia, que, através da articulação do estudo, da docência e da investigação, se integram na vida da sociedade”⁶⁷. Tal adaptação aproximava as universidades da sua nova realidade: menos dependentes do governo e mais próximas da sociedade, através da transferência do seu conhecimento e da prestação de serviços à comunidade envolvente. Este comportamento contribuía para a valorização económica do conhecimento produzido e, consequentemente, para o alcance de novas fontes de financiamento.

67. (“Lei n.º 108/88 de 24 de Setembro – autonomia das universidades,” 1988).

A missão do ensino superior passou, então, a concentrar-se menos na exclusividade da educação e da formação e mais na difusão e valorização social e económica do conhecimento produzido. Já não bastava produzir conhecimento e formar profissionais. Agora, era necessário aplicá-lo no apoio à comunidade e na interação com outras entidades.

As universidades tornaram-se, assim, protagonistas no desenvolvimento das sociedades em todas as suas vertentes: económica, cultural, científica, tecnológica, social ou ambiental.

3.7.6 Século XXI: a missão das universidades contemporâneas

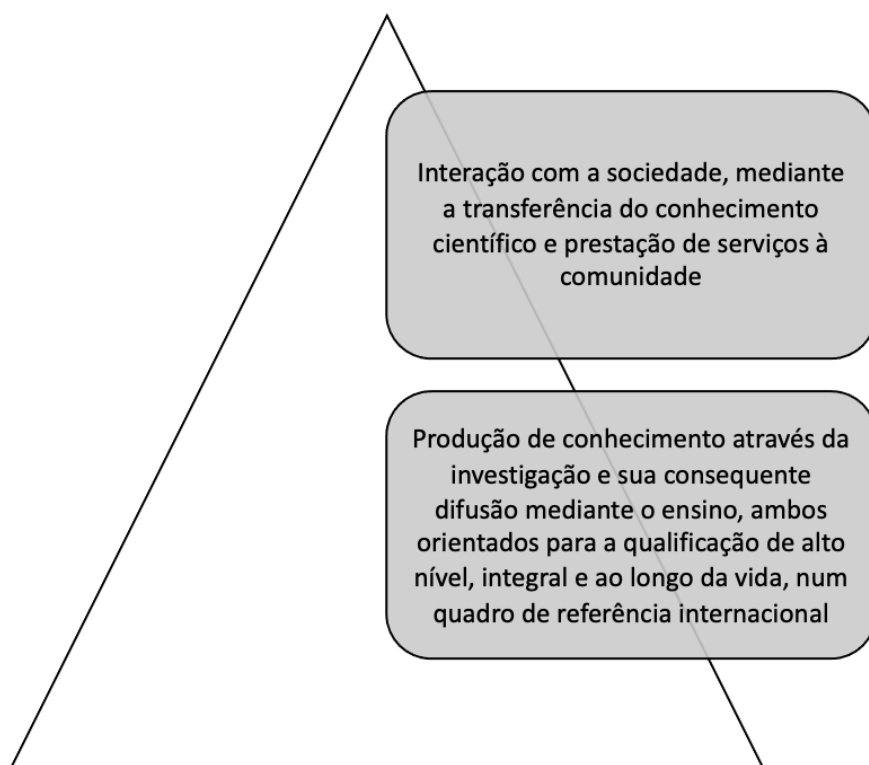


Figura 9 – Pirâmide atual da missão das universidades portuguesas.

Depois das dificuldades ocorridas no final do milénio, a entrada no novo século fez-se de desafios. À dificuldade económica e redução de financiamentos que caracterizava o ambiente de atuação do ensino superior em

Portugal, somava-se o crescimento do mercado internacional de educação e a emergência da sociedade da informação, da qual as universidades se tornaram protagonistas. Por outro lado, as exigências individuais e coletivas para com a educação superior cresciam a um ritmo acelerado ao mesmo tempo que era indispensável ajustar o funcionamento destas instituições às diretivas da União Europeia.

A Universidade Portuguesa, que desde meados dos anos 90 se encontrava familiarizada com um sistema de gestão mais próximo do modelo empresarial e com a necessidade de medir o seu impacto em termos de progresso social e económico, procurou adaptar-se ao novo contexto internacional e às crescentes responsabilidades que a sociedade de informação e a evolução tecnológica lhe traziam. Nesse sentido, a publicação, no ano de 2007, do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior veio organizar e modernizar toda a orgânica e funcionamento do ensino superior em Portugal atualizando, naturalmente, a sua missão tal como apresentamos na figura 9. À tradicional missão de ensino e investigação soma-se, agora, a crescente relevância do processo de inovação tecnológica e de transferência de conhecimento, da produção de uma cultura de internacionalização, bem como do contributo para a competitividade económica e para o desenvolvimento social, económico, cultural e ambiental das regiões e do país.

Porque é que existem, então, as universidades, no século XXI? De acordo com Reis e Reis (2008), a sua missão é produzir a mudança positiva na sociedade, contribuindo para um nível de bem-estar cada vez mais elevado seja em termos materiais seja em termos intelectuais. Concordamos que esta é a grande ambição das universidades atuais, cuja missão, sempre sustentada pelos pilares da educação, da investigação e da interação com a sociedade possui dois eixos fundamentais. O primeiro diz respeito à qualificação permanente e de alto nível, que envolve a produção e difusão do conhecimento através do ensino e da investigação, num quadro de referência internacional. Este é, se assim lhe quisermos chamar, o nível básico de existência as universidades e, por isso, encontra-se na base da pirâmide. Tal como podemos ler no Plano de Desenvolvimento Estratégico para a

Universidade da Beira Interior 2012-2020, o ensino e a investigação são os grandes pilares de funcionamento de uma universidade e os seus níveis de excelência constituem, sempre, a sua principal referência de prestígio. A educação dos indivíduos sempre foi a função primordial do ensino superior. Embora, no entanto, tenha evoluído da simples satisfação das necessidades profissionais do país para a produção e difusão do conhecimento fortemente ancorado na investigação e profundamente comprometido com as necessidades globais da sociedade.

O segundo nível da pirâmide situa-se no âmbito da interação com a sociedade. As universidades têm intensificado a sua participação nas comunidades assumindo um papel protagonista na história do seu progresso, principalmente na era da sociedade do conhecimento, na qual a velocidade dos acontecimentos exige um país cultural, social, e economicamente mais avançado. Mas, esta ligação ao meio social também se prendeu com questões económicas. Num contexto de diminuição das verbas estatais é preciso procurar fontes de financiamento alternativas ao mesmo tempo que se contribui para a competitividade económica da região e do país. É por isso que, atualmente, a ligação à sociedade se faz por meio da prestação de serviços à comunidade, da transferência e valorização económica do conhecimento, do contributo para a inovação e da difusão cultural. Em conjunto, estas ações promovem o desenvolvimento regional e nacional que também está dependente de um espírito de cooperação com o meio empresarial e com os agentes locais e nacionais. Esta interação com a sociedade só se consegue, naturalmente, através de uma integração plena com a educação e com a investigação.

Terminada esta contextualização histórica, passamos para a apresentação do estudo de caso que integra esta obra.

AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PORTUGUESAS E O SEU PAPEL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: UM ESTUDO DE CASO

4.1 A organização do ensino superior em Portugal: a opção pelas universidades públicas

A educação superior em Portugal organiza-se num sistema binário que integra o ensino universitário e o ensino politécnico, o qual é ministrado em instituições públicas e privadas. O ensino público é composto pelas instituições pertencentes ao Estado e pelas fundações por ele instituídas e o ensino privado comporta as instituições do domínio de entidades particulares e cooperativas⁶⁸.

O ensino universitário compreende as universidades e os institutos universitários, e o ensino politécnico agrega os institutos politécnicos e demais instituições de ensino politécnico (escolas integradas nos institutos politécnicos e escolas não integradas em qualquer instituto⁶⁹). Estes tipos de ensino possuem atribuições distintas, as quais se encontram esclarecidas no RJIES: “(...) o ensino universitário orienta-se para a oferta de formações científicas sólidas, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação, e o ensino politécnico concentra-se especialmente em formações vocacionais e em formações técnicas avançadas, orientadas profis-

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

69. (CCISP, 2019).

sionalmente”⁷⁰. Esta distinção existe desde a fundação dos politécnicos que, como constataremos no capítulo 6, nasceram para dar resposta a necessidades de formação de quadros técnicos do país.

Atualmente, as universidades oferecem três ciclos de estudos – licenciatura, mestrado e doutoramento – e os politécnicos conferem os graus de licenciado e mestre. Esta representa, de resto, uma evolução consequente do Processo de Bolonha, pois, até 2005, as instituições politécnicas apenas podiam conferir os graus referentes ao 1.º ciclo de estudos, que incluíam as licenciaturas e os bacharelatos. Com o objetivo de responder às normas do espaço europeu de ensino superior e reformar os sistemas de ensino em três ciclos de estudos, a lei n.º 49/2005 extinguiu⁷¹ os bacharelatos e adicionou os cursos de 2.º ciclo ao ensino politécnico⁷². Esta organização mantém-se até aos dias de hoje.

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

Esta opção surgiu pela constatação de dois fenómenos interrelacionados. Por um lado, e fruto de um contexto económico-financeiro desfavorável que se intensificou no final dos anos 90, as universidades públicas portuguesas viram reforçado o seu papel enquanto agentes do desenvolvimento económico, social, cultural e ambiental das comunidades envolventes e do país. Este protagonismo tem sido reforçado pelas constantes exigências a que estão sujeitas e que surgem do poder governativo, mas também dos cidadãos que parecem estar cada vez mais atentos à atividade das universidades. Por outro lado, e como consequência deste crescimento do interesse público e da crise de valores que acometeu o setor, as universidades públicas sentiram

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

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

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

a necessidade de enveredar por uma mudança estratégica – no sistema de governação, na estruturação do ensino e da investigação e no reforço da interação com a sociedade – a qual incrementou a importância da gestão de elementos simbólicos e intangíveis como é caso da identidade, da imagem e da reputação, através de estratégias de comunicação que precisam de colocar em evidência a missão social das universidades públicas na sociedade contemporânea.

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

Tendo em conta esta opção sustentada, colocámos a seguinte questão de investigação: como se manifesta o contributo da comunicação organizacional e estratégica no cumprimento da missão contemporânea das universidades públicas portuguesas?

Para responder à pergunta de colocada e utilizámos um estudo de caso múltiplo que incluiu a análise de quatro universidades públicas portuguesas, nomeadamente a Universidade da Beira Interior, a Universidade de Lisboa, a Universidade do Minho e a Universidade do Porto. Para recolher os dados necessários ao estudo, recorreremos a análise de documentos (documentos estratégicos, legislação e websites) e à realização de entrevistas com Reitores (ou membros das equipas reitorais, quando não foi possível contactar os Reitores).

Em seguida, apresentamos os resultados deste estudo que nos ajudou a compreender três aspetos: 1) as circunstâncias que desafiam a atuação as universidades públicas portuguesas; 2) o papel social das universidades públicas na perspectiva dos seus líderes; 3) a relevância que a comunicação (informação e interação) pode ter na concretização da responsabilidade social destas instituições.

4.2 As circunstâncias que marcam a atuação das universidades públicas

Nos últimos 20 anos, as mudanças económicas, políticas e sociais que se fizeram sentir nas universidades portuguesas impulsionaram uma reforma no setor que se revelou fundamental para atender a uma nova conjuntura que veio enfatizar a responsabilidade social destas instituições. Esta “nova” missão social é perseguida no seio de um ambiente desafiante que caracteriza o contexto económico e governativo do sistema universitário público português.

Que desafios e que contextos são esses? Para responder a esta pergunta apresentamos as dificuldades e oportunidades apontadas pelas quatro universidades em estudo tendo por base a visão dos seus líderes, os Reitores, bem como as informações contidas nos seus planos estratégicos e nos programas de ação. Através destes dados, diagnosticámos o contexto institucional, avaliando os desafios que se colocam ao seu futuro no quadro de complexidade e exigência que caracteriza a missão da educação superior.

De acordo com Castro (2017), as circunstâncias em as universidades desenvolvem a sua atividade têm vindo a alterar-se de forma substantiva nas décadas mais recentes, de tal forma que lhes são colocados desafios de grande magnitude:

Ao longo da primeira década do séc. XXI, alteraram-se em muitos contextos nacionais as formas de organização e de governo das IES, mudaram as formas de relação com a sociedade, crescendo a exigência de uma prestação de contas mais sistemática, e transformou-se a relação

entre o Estado e as instituições; todas estas modificações decorrendo de ou tendo implicações nos modelos de financiamento e na autonomia institucional. (Castro, 2017, p. 8)

Esta realidade complexa é, na verdade, discutida pelas quatro universidades, que apontam um conjunto de fatores dos quais depende a sua atuação atual e futura. São eles: 1) a complexificação da conjuntura económica e financeira; 2) a noção de concorrência e o aparecimento do mercado europeu do ensino superior; 3) a emergência da sociedade do conhecimento e o desenvolvimento tecnológico; 4) o reforço do papel das universidades públicas no desenvolvimento das comunidades e dos países; 5) e a atualização do quadro político-legal do ensino superior português em função das políticas europeias, que vieram responder aos novos desafios impostos ao setor da educação superior (Figura 10).



Figura 10 – Contexto de atuação das universidades públicas contemporâneas.

Começamos pela análise da complexificação da conjuntura económica e financeira. Compreendemos já, que a crise económica que se abateu sobre Portugal, principalmente a partir da primeira década do século XXI, veio condicionar a capacidade de investimento do Estado, bem como a situação financeira das famílias. Estas dificuldades têm comprometido o funcionamento das universidades que, além dos contornos financeiros e económicos, têm sentido graves consequências sociais, culturais e políticas (Serra, 2014).

A instabilidade orçamental começou por traduzir-se, logo, em sucessivos e expressivos cortes no orçamento do ensino superior (Castro, 2017). Tal obrigou, por um lado, as universidades a procurarem fontes de financiamento alternativas e, por outro, prejudicou o rejuvenescimento e a melhoria dos seus recursos humanos, bem como a prestação de apoio social a todos os estudantes carenciados.

Esta procura de fontes de financiamento alternativas, além de representar um meio para alcançar receitas próprias e autonomia financeira através da aplicação de taxas e propinas, da investigação aplicada e da prestação de diversos serviços à comunidade, é estruturada, também, como uma forma de promover o desenvolvimento económico do país. Tal como se pode ler no Plano de Ação 2017 – 2021 da Universidade da Beira Interior:

Uma universidade do séc. XXI não pode deixar de estar fortemente implicada no tecido económico e no espírito empreendedor do país e da região onde se insere. Como centros de saber, as universidades assumem um papel relevante numa economia baseada no conhecimento, na qualificação do trabalho e na criação de indústrias criativas e de empresas densas em conhecimento. (p.18)

Tal comportamento exige uma aproximação e uma colaboração com parceiros regionais e nacionais que incluem as empresas, as instituições públicas, os atores locais e a sociedade civil. É neste nível que se cumpre a tão importante transferência e valorização económica e social do conhecimento, a qual permite que as universidades partilhem o seu saber através da presta-

ção de diversos serviços à sociedade e, com isso, ampliem a sua autonomia financeira (*Universidade da Beira Interior 2017-2021: Plano de Ação*, 2017; Castro, 2017; Pereira, 2018; Serra, 2014).

Não obstante esta procura por receitas próprias, a conjuntura económica desfavorável tem dificultado o necessário rejuvenescimento dos recursos humanos das universidades, sejam estes de docentes, de investigadores ou de funcionários, que começam a revelar-se escassos (Plano Estratégico U.Porto 2020; Serra, 2014). Para complexificar ainda mais esta situação, a regularização dos vínculos precários existentes tem-se revelado difícil e, como consequência, ganha progressiva proeminência um grupo de investigadores e de gestores de ciência com um vínculo laboral frágil, dependente do financiamento de projetos (Castro, 2017).

No seio deste contexto desfavorável, os estudantes são bastante afetados, já que também a capacidade financeira das suas famílias tem sofrido retração. Assim, para garantirem a sua frequência nos cursos, os alunos esperam apoios acrescidos por partes das universidades, no momento em que estas se debatem com a degradação da sua situação orçamental e com a burocratização das normas que regulamentam a concessão de apoios (Pereira, 2018). Estas dificuldades, aliadas às taxas de desemprego entre os diplomados (Castro, 2017), originam situações de abandono escolar e de diminuição do número de candidatos ao ensino superior (Plano Estratégico U.Porto 2020), e colocam, nas universidades, a responsabilidade de encontrarem soluções para este problema. Tal como afirmou, em entrevista, o Reitor da Universidade da Beira Interior:

(...) Isto traz exigências às universidades porque (...) existem alunos que têm condições mais débeis em termos financeiros para suportar os encargos da sua formação. E, aí, a universidade tem a responsabilidade de apoiar através de residências, de cantinas, portanto, de certa forma, dar um apoio que não existia aquando da sua formação, na Idade Média. Hoje em dia esta tem que ser uma preocupação das universidades. (António Fidalgo, entrevista a 10/01/2019)

A necessidade de melhor apoiar os estudantes reforça, ainda mais, a urgência de se garantirem receitas próprias. No entanto, embora este seja um processo necessário para garantir a sobrevivência das universidades, comporta alguns perigos. De acordo com Castro (2017), nestas novas circunstâncias, o risco destas instituições perderem a capacidade de determinar o seu próprio rumo, face às lógicas externas, é real e é preciso que não se perca o foco da missão. Também Pereira (2018), lembra que:

Um dos perigos desta premente necessidade poderá ser uma nociva desvalorização da função docente em benefício de outro tipo de funções solicitadas aos docentes universitários, como a investigação e a prestação de serviços. Este reformatar de prioridades não pode, contudo, implicar uma menorização do ensino na vida das universidades, nem tampouco uma redução da liberdade de pensamento intrínseco à natureza da Universidade. (Pereira, 2018, p. 7)

Neste quadro de subfinanciamento público também a competição se instalou, seja na procura de financiamentos seja na conquista de estudantes, de professores, de investigadores e de funcionários. Assim, a noção de concorrência é uma realidade conhecida pelas universidades, a qual se intensificou com o desenvolvimento do mercado europeu de ensino superior.

De facto, se houve um período no qual a procura por formação superior era muito superior ao número de vagas existentes, em meados dos anos 90, essa é uma realidade obsoleta. Nos últimos anos, a situação tem sido inversa e o número de candidatos não tem sido suficiente para preencher todos os cursos de todas as instituições de ensino superior. Ao mesmo tempo que se registam vagas sobranes, também os recursos financeiros são escassos e têm de ser conseguidos num quadro competitivo entre instituições.

Tal situação parece ter colocado os holofotes na necessidade de diferenciação entre universidades e na sua preocupação com a qualidade da sua intervenção. Este facto, tal como também lembra Castro (2017), ajuda a explicar a relevância atribuída aos rankings no contexto global do ensino superior, os quais têm assumido um papel efetivo em muitas decisões institucionais.

Estes rankings reforçam a competição internacional que se instalou com o processo de Bolonha, o qual deu origem ao mercado europeu de ensino superior. Tal como refere Pereira (2018):

As transformações que o mundo acolhe a uma velocidade estonteante obrigam a que a Universidade – e em particular a Universidade Pública – enfrente múltiplos desafios, desde logo o de se adaptar à mudança com celeridade, num contexto em que a configuração geopolítica das nações se esbate e a universidade se vai tornando um local de educação e de mistura de jovens provenientes de diferentes continentes e culturas. (Pereira, 2018, p. 6)

Todavia, ainda que esta competição entre universidades possa ser desafiante, não lhe identificamos apenas um lado negativo, até porque, tal como discutimos na entrevista com o Professor Doutor Rui Vieira de Castro, atual Reitor da Universidade do Minho, trata-se de uma cumplicidade concorrencial:

O dinheiro de I&D é todo ele captado num quadro competitivo. Os nossos investigadores concorrem e, depois, ganham ou não ganham os projetos. E estão a concorrer com colegas de outras instituições: da Universidade do Porto, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, da Universidade de Coimbra, da Universidade da Beira Interior, etc. Mesmo nos projetos de interação com a sociedade, nós não somos os únicos que estamos no terreno, outras instituições estão a procurar, elas próprias, afirmar a sua presença através prestação de serviços, de consultorias e de mil e uma formas que caracterizam a relação entre a Universidade e a sociedade.

Este quadro coexiste com o outro. Nós somos uma Universidade próxima da Universidade do Porto. (...) Nós competimos com a Universidade do Porto, com a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e com todas as outras. Mas isso não tem impedido que, em simultâneo, tenhamos relações muito estreitas e que se traduzem em quê? Traduzem, por exemplo, em projetos de ensino conjunto. Nós temos um conjunto de programas, principalmente ao nível da formação doutoral e vamos

tendo cada vez mais ao nível de mestrado. Mas temos mais ao nível da formação doutoral, na qual os projetos são partilhados. Este é um quadro, de facto, complexo, no qual relações de competição e de colaboração coexistem. (Rui Vieira de Castro, entrevista a 23/02/2019)

Estes consórcios são, então, alianças estratégicas que resultam em redes de conhecimento as quais, aproveitando elementos comuns na missão, nos objetivos, nos âmbitos de atuação e nos compromissos das instituições, vêm reforçando movimentos de agregação de nível nacional e internacional que, através da partilha de experiências, se concentram na construção de soluções conjuntas para aqueles que são os problemas das sociedades modernas (Castro, 2017; Serra, 2014). A concretização destes movimentos de cooperação estende-se, cada vez mais, além daquilo que são os âmbitos nacionais, numa época em que a mobilidade de estudantes, docentes e investigadores é uma realidade muito valorizada, fruto da internacionalização que caracteriza todos os domínios de ação das universidades.

O ambiente universitário tornou-se, tal como temos vindo a constatar, num ambiente global cujas rápidas mudanças colocam as instituições de ensino superior, em particular as públicas, de frente com múltiplos desafios tendo, desde logo, que se destacar face à emergência da sociedade do conhecimento e em virtude do desenvolvimento tecnológico, cuja velocidade exige acompanhar (Pereira, 2018). De facto, a enorme expansão do conhecimento científico e o reconhecimento da sua relevância para a construção de novos modelos de sociedade trouxe exigências para as universidades. A ciência aberta, promovida pela União Europeia, é um exemplo dessas exigências. De acordo com o seu princípio, as universidades públicas devem, agora, corresponder ao ideal do conhecimento acessível a todos mediante a criação de plataformas de acesso aberto às suas produções científicas. Esta é, de resto, uma medida que procura tirar partido dos benefícios das tecnologias digitais estabelecendo uma relação mais próxima entre o conhecimento que é produzido nas universidades e os cidadãos. A ideia que lhe está sub-

jacente é que os resultados da atividade científica possam ser utilizados em benefício da sociedade, de forma mais direta e, de facto, tal como afirmou António Fidalgo:

Uma universidade do séc. XXI não pode deixar de estar fortemente implicada no tecido económico e no espírito empreendedor do país e da região onde se insere. Como centros de saber, as universidades assumem um papel relevante numa economia baseada no conhecimento, na qualificação do trabalho e na criação de indústrias criativas e de empresas densas em conhecimento. (Universidade da Beira Interior 2017-2021: Plano de Ação, 2017, p. 18)

Tal leva-nos a reforçar a visão já defendida de que as universidades públicas são os agentes que impulsionam o desenvolvimento das comunidades e dos países. Tal perspetiva é partilhada pelo atual Reitor da Universidade do Porto, Professor Doutor António Manuel de Sousa Pereira que, no seu programa de ação, afirmou que as universidades públicas ainda dispõem de um importante capital de credibilidade. Nesse sentido, é inteiramente legítimo esperar que estas possam melhorar a qualidade da vida social e económica, trazendo assuntos relevantes à discussão pública (Pereira, 2018):

(...)A afirmação de uma nação num contexto como o atual passa pelo seu desenvolvimento científico e cultural, e pelo aumento generalizado do nível educacional da sua população, contribuindo para garantir o controlo dos destinos do País, sem perda da sua identidade. (Pereira, 2018, p. 6)

Esta é a visão dos líderes das universidades de Lisboa e do Minho. Para António Serra, Reitor da Universidade de Lisboa, uma Universidade é o seu conhecimento e a sua capacidade para inovar e para transferir para a sociedade os seus saberes (Serra, 2014). Rui Vieira de Castro, Reitor da Universidade do Minho, acrescenta que uma Universidade que assim se assuma deve tornar património de todos aquilo que produz, utilizando os resultados da sua ação em função do bem comum. Para isso, deve: promover uma oferta educativa altamente qualificada e orientada para grupos

alargados de pessoas; criar e disseminar conhecimento acessível a novos públicos e a novas redes de circulação; e perspetivar a sua interação com a sociedade (Castro, 2017).

Estes são, na verdade, um conjunto de desafios que encontram expressão em políticas europeias de educação, de ciência e de inovação, as quais encontraram acolhimento no quadro político-legal do ensino superior em Portugal (Plano Estratégico UMinho 2020, 2013). Tal como já tivemos oportunidade de discutir no capítulo 6, o RJIES trouxe importantes transformações para as universidades portuguesas, enfatizando o seu papel na sociedade. A este respeito, o Reitor da Universidade do Minho afirmou que:

Uma análise (...) das políticas de ensino superior desenvolvidas na última década (...) permite identificar (...) a valorização do ensino superior no discurso político, lugar onde a sua relevância aparece expressa e expressivamente associada ao desenvolvimento social e económico do país, de que se entende ser o ensino superior fator particularmente importante. (Castro, 2017, p. 13)

Principalmente na última década, o ensino superior português assistiu a uma acentuada reconfiguração das suas práticas e ao crescimento da atenção face à sua qualidade com base na apresentação de resultados. Tal como descrevem os documentos estratégicos das quatro universidades em estudo, a oferta educativa tornou-se mais abrangente e diversificada, a produção científica ganhou mais expressão, a internacionalização mediante processos de mobilidade tornou-se a chave para a cooperação internacional e para a criação de um ensino global e as universidades ganharam expressão no desenvolvimento do país, principalmente nas suas vertentes económica, social, cultural e ambiental. De acordo com o atual Reitor da Universidade do Porto, Professor Doutor António Manuel de Sousa Pereira, cabe às universidades acompanhar os novos tempos que são de rápida mudança e que exigem uma adaptação permanente (Pereira, 2018).

Que missão cabe, então, às universidades públicas na sociedade contemporânea?

4.3 O papel social das universidades públicas

De acordo com António Fidalgo, Reitor da Universidade da Beira Interior, a missão principal de produção de conhecimento associada às universidades mantém-se. No entanto esta é, agora, muito mais alargada, sendo-lhe acrescentadas outras funções. Esta visão é partilhada por Sebastião Feyo de Azevedo, Reitor da Universidade do Porto entre 2014 e 2018, que destaca o alargamento da missão das universidades:

Inicialmente era a educação e a investigação nos países mais avançados. Em Portugal é preciso perceber que a investigação é um fenómeno mais recente. E, agora, deparamo-nos com aquilo que eu considero muito importante e que chamo de terceira missão da universidade. E no âmbito da terceira missão cabem várias coisas: cabe a cultura, cabem as ligações à sociedade, cabe, em primeiro lugar, o apoio aos estudantes (...). A terceira missão é muito alargada. (Sebastião Feyo de Azevedo, entrevista a 05/06/2019)

Para Rui Vieira de Castro, Reitor da Universidade do Minho, este alargamento de funções está ligado a um mandato muito próprio que caracteriza as universidades contemporâneas. Assim, afirma que:

Evidentemente que as universidades surgiram fundamentalmente como instituições de conservação e de transmissão de conhecimento, evoluindo, depois, para instituições às quais é largamente cometida a produção de conhecimento, que se tornou de facto um eixo essencial da sua missão. E mais contemporaneamente, eu acho que é difícil não encontrar universidades que se queiram apresentar como organizações com peso efetivo nos contextos nos quais se inserem integrando aquilo que nós chamamos, e eu acho que muito bem, de interação com a sociedade ou extensão universitária. Eu acho que hoje este mandato é um mandato complexo.

Para muitas instituições, e agora podia olhar para o caso português, este mandato exigiu uma revisão feita ao longo do tempo, do tempo histórico. O mandato inicial poderia não ser esse. Não foi, certamente, interpretado assim durante muito tempo. Mas os constrangimentos e as circunstâncias acabaram por determinar uma reorientação no sentido desta visão complexa que é a missão das universidades. No caso da Universidade do Minho, eu acho que esse terceiro eixo está inscrito na génese da própria instituição. E aqui é bom incluir uma brevíssima incursão histórica para recordar a criação das chamadas *universidades novas*, que foi feita já num período de expansão da economia portuguesa e no momento em que a sociedade começava a atravessar tensões políticas e sociais muito fortes, no início dos anos 70. Nessa ocasião, quando as *universidades novas* foram criadas, elas nasceram em associação com um objetivo de compromisso com o desenvolvimento das regiões e do país. E, portanto, abrindo claramente uma perspetiva de aprofundamento das interações entre as instituições e a sociedade. (Rui Vieira de Castro, entrevista a 23/02/2019)

Esta ideia de que as universidades têm um compromisso para com o desenvolvimento das regiões e do país é partilhada por Luís Ferreira, Vice-Reitor da Universidade de Lisboa. Este líder concorda que, fruto desta reconfiguração da sua missão, as universidades veem ampliado o seu papel na sociedade:

Se olharmos para aquilo que é o *statement* da missão e da visão das universidades modernas, elas olham sempre para a sociedade. E toda a sua investigação, todo o seu ensino só faz sentido quando é dirigido ao bem-estar da sociedade, tendo uma componente extraordinariamente importante nos indivíduos porque é o principal elevador social. A Universidade existe porque serve um bem maior que é a sociedade, a Humanidade. (Luís Ferreira, entrevista a 20/03/2019)

Tal como constataram António Fidalgo, Luís Ferreira e Rui Vieira de Castro, a Universidade só é possível porque os cidadãos a tornam possível. E, nesse sentido, não se pode esquecer de retribuir mostrando que é socialmente res-

ponsável porque se importa com os interesses de todos quantos se envolvem na sua atividade. Rui Vieira de Castro (entrevista a 23/02/2019) afirmou, no seguimento desta ideia, que a Universidade deve ter em conta aquilo que são as necessidades da sociedade e da economia em todos os seus níveis de atuação, referindo a título de exemplo que não se deve sustentar uma oferta educativa que não corresponde àquilo que são as realidades do país e do mundo em que estamos. Todavia, lembra que cada instituição possui uma lógica própria, inscrita na sua história e que, nesse sentido, deve preservar as suas áreas de conhecimento fundamentais, independentemente dos níveis de procura. Tal visão enfatiza, mais uma vez, aquela que é a primeira missão da Universidade com a sociedade e que tem precisamente a ver com o conhecimento fundamental, a sua criação e transferência.

Mas, mais do que isso, a Universidade deve ser um lugar de geração de boas práticas, com capacidade de replicação:

A Universidade é uma instituição na qual as sociedades depositam a responsabilidade essencial de formação de novas gerações e, portanto, é absolutamente decisiva para o desenvolvimento. (...) Pela qualidade e pela natureza dos recursos que aloja, a Universidade deve assumir-se como exemplo estando, desejavelmente, na vanguarda das organizações. Esta é uma expectativa legítima que temos das universidades. (...) Há uma espécie de expectativa social e há o reconhecimento de que a instituição universitária deve ser – e eu espero que seja e estou convencido de que largamente o é – imune a más práticas. Porque se assim não acontecer estamos a frustrar expectativas e compromissos da nossa sociedade e do nosso país. (Rui Vieira de Castro, entrevista a 23/02/2019)

Esta ideia da Universidade como uma instituição à qual a sociedade atribui alguma autoridade, algum crédito, já tinha sido defendida por Martins (1993). E, este protagonismo também foi referido na entrevista com António Feyo de Azevedo (entrevista a 05/06/2019). No entanto, este líder considera que os estudantes devem representar o topo das prioridades das universidades no que aos compromissos sociais diz respeito.

Sebastião Feyo de Azevedo não tem qualquer dúvida de que esta missão social de que temos vindo a falar se constrói a partir de dentro (Sebastião Feyo de Azevedo, entrevista a 05/06/2019). Tal como também lembra António Fidalgo “nós temos é que valorizar aqueles que cá estão, é a nossa obrigação primeira” (António Fidalgo, entrevista a 10/01/2019). De facto, se relembramos o conceito de organização como todo o tipo de agrupamentos humanos constituídos com o propósito de alcançar um objetivo comum, facilmente compreendemos que uma Universidade não existe sem as suas pessoas e esta é uma perspetiva defendida pelo Reitor da Universidade do Minho:

A instituição universitária são pessoas. O que é que é a Universidade do Minho? Uma das formas de responder a esta pergunta é dizer que são 23.000 pessoas que se relacionam entre si, que interatuam. E interatuam como? Interatuam em função de projetos que são os cursos que nós temos. E para termos cursos temos que ter professores, temos de ter estudantes, como é evidente. Mas precisamos, também, de ter pessoas que apoiem os estudantes e os professores ao longo da sua atividade, precisamos de ter investigadores e mecanismos de apoio à atividade dos investigadores, precisamos de ter recursos físicos, precisamos de ter, naturalmente, recursos financeiros. Mas nós somos, fundamentalmente, pessoas. Mas somos pessoas com percursos muito diversos, quer dizer, com biografias muito próprias, com aspirações muito diversas, com expectativas de carreira distintas e tudo isto coexiste de uma forma que não é necessariamente harmoniosa. Mas tudo isto são expectativas legítimas das pessoas, e as instituições devem procurar responder a estas expectativas. Nem sempre o conseguem porque uma instituição como uma Universidade vive numa circunstância e num quadro relacional muito próprio e que, muitas vezes, não permite responder adequadamente a todas as pessoas. Mas a verdade é esta: se nós tivermos uma comunidade de pessoas insatisfeitas dificilmente nós conseguimos cumprir de forma adequada com a nossa missão. E, portanto, eu acho

que também é necessário este olhar para dentro, um olhar de atenção e que, na medida do possível, procure cuidar das pessoas. (Rui Vieira de Castro, entrevista a 23/02/2019)

Esta é, de resto, uma ideia que encontramos no programa de ação apresentado pelo atual Reitor da Universidade do Minho. Nele encontra-se inscrita a preocupação de investir continuamente na melhoria das condições de trabalho e de bem-estar dos docentes, dos investigadores, dos funcionários e dos estudantes proporcionando-lhes melhores infraestruturas físicas, pedagógicas e científicas e melhores procedimentos administrativos.

No entanto, a preocupação dos quatro líderes centra-se, principalmente, na comunidade estudantil. A crise económica que afetou Portugal, principalmente a partir da primeira década do século XXI, teve enormes repercussões nos orçamentos das famílias e, conseqüentemente, na sua capacidade de custear as despesas relacionadas com o ensino superior. Tal como lembrou o Reitor da Universidade do Minho, estamos a referir-nos a anos em que, de um momento para o outro, havia famílias em que o pai e a mãe ficaram desempregados (Rui Vieira de Castro, entrevista a 23/02/2019). Tendo em conta que o sistema de bolsas concedidas pelos Serviços de Ação Social não é suficiente para satisfazer as necessidades de todos os alunos carenciados, as universidades encontram-se perante um grande desafio: como é que podem apoiar estes estudantes garantindo a sua continuidade no ensino superior e a sua qualidade de vida académica?

Este é, no entender do anterior Reitor da Universidade do Porto, Sebastião Feyo de Azevedo, o principal problema que o ensino superior nacional enfrenta. De acordo com a sua visão, Portugal ainda está muito aquém do que seria expectável na dimensão do apoio social para os estudantes. Este aspeto é agravado pelas difíceis condições familiares e de vida que muitos estudantes apresentam (Sebastião Feyo de Azevedo, entrevista a 05/06/2019). Para Sebastião Feyo de Azevedo, muito embora se deva privilegiar uma cultura

organizacional que faça do bem-estar de toda a comunidade académica prioridade, no contexto atual, a carência económica e o insucesso escolar dos estudantes são os assuntos mais preocupantes.

Dar soluções aos seus alunos carenciados é algo que preocupa e ocupa estas quatro universidades, tal como já fomos abordando ao longo do capítulo 8. António Fidalgo, Reitor da Universidade da Beira Interior, afirma que um dos lemas da instituição é que nenhum aluno deixe de estudar por falta de condições económicas, assim criou-se o Fundo de Apoio Social, através do qual o estudante pode contribuir para a sua Universidade fazendo pequenos serviços dentro da comunidade, em troca de apoio económico para continuar o seu curso (António Fidalgo, entrevista a 10/01/2019). Este Reitor afirmou, precisamente, que uma das funções da Vice-Reitoria para a Área Financeira, Recursos Humanos e Responsabilidade Social recentemente criada, é a de chamar a atenção dos alunos para a diversidade de apoios sociais existentes. Além disto, a Universidade da Beira Interior orgulha-se de ser aquela que possui uma maior taxa de cobertura de residências em todo o país. Tal como afirma António Fidalgo “se formos contar o número de camas, obviamente que a Universidade do Minho, por exemplo, tem mais camas, mas nós temos 813 camas para 7 000 alunos. É a melhor taxa de cobertura de residências do país” (António Fidalgo, entrevista a 10/01/2019).

Também a Universidade do Minho demonstra uma preocupação alargada com as condições económicas dos seus estudantes. O Fundo Social de Emergência é referido pelo Reitor da instituição como uma medida pioneira a nível nacional, a qual se destina a ajudar economicamente os alunos carenciados e conta, atualmente, com o apoio de vários parceiros externos à Universidade do Minho (Rui Vieira de Castro, entrevista a 23/02/2019). De acordo com Rui Vieira de Castro:

(...) O número de bolseiros de ação social é particularmente expressivo, facto que obriga a Universidade a ter particular atenção a estes estudantes; para lá do apoio da ação social do Estado, a atividade desenvolvida pelos Serviços de Ação Social, a nível da alimentação, das

residências, do fomento da atividade desportiva, do funcionamento do Fundo Social de Emergência, cuja criação representou uma medida pioneira de grande alcance social, constituem áreas que requerem uma atenção sistemática da Universidade, visando a melhoria dos serviços que são prestados. Também aqui o envolvimento dos estudantes e da sua Associação é particularmente relevante (...). (Castro, 2017, p. 26)

Na conversa com Luís Ferreira, percebemos que este também é um assunto sensível para a Universidade de Lisboa, a qual desenvolveu um sistema de bolsas alternativas para os estudantes que não podem ser abrangidas pelos apoios concedidos pelos Serviços de Ação Social:

Alguém que reprove dois anos já não pode ter uma bolsa de estudo. Mas aquele indivíduo reprovou, às vezes, por razões tão justificáveis. Estas são as margens em que pode ter falecido o pai ou a mãe e nós precisamos de lhe dar mais uma bolsa de um ano. Às vezes essa bolsa de um ano é para garantir que ele come, que ele dorme, que ele tem os materiais escolares mais básicos e que já consegue sobreviver aquele ano e depois, no ano seguinte já consegue aguentar outra vez porque passou, porque pode voltar a concorrer à bolsa, porque recupera a sua vida. É bom não deixar de fazer isso porque a perda daquele ano podia ser a sua fuga da universidade. E acabava-se a vida para ele, do ponto de vista da elevação social. Nós estamos muito atentos a isso. (Luís Ferreira, entrevista a 20/03/2019)

Foi por isso que a Universidade de Lisboa criou as bolsas de mérito social e as bolsas de consciência social. As bolsas de mérito social são atribuídas aos alunos em troca de pequenos serviços para com a sua universidade, como por exemplo, ajudar a sentar as pessoas num espetáculo da Aula Magna ou estar na biblioteca a estudar e a garantir que não entram pessoas estranhas. De acordo com o Vice-Reitor da Universidade de Lisboa, estes pequenos serviços não ocupam mais do que uma ou duas horas por semana e são pensados para não colocar em causa o rendimento académico do estudante. As bolsas de consciência social, por seu turno, não pressupõem a troca de ser-

viços e são atribuídas a estudantes com grandes dificuldades, por exemplo àqueles que vêm de países muito desfavorecidos e que, não estando elegíveis para bolsas do governo português, precisam de um apoio imediato. Cabe, por fim, aos técnicos dos Serviços de Ação Social fazer uma lista dos estudantes mais carenciados e contactá-los com a respetiva ajuda (Luís Ferreira, entrevista a 20/03/2019).

O mais interessante destas bolsas é, na perspetiva do Vice-Reitor da Universidade de Lisboa, a origem do seu financiamento que provem das associações de estudantes. A Associação de Estudantes da Faculdade de Medicina de Lisboa é aquela que mais contribui para esta causa porque aproveita todas as atividades e eventos que organiza para angariar fundos destinados a permitir que as bolsas de mérito e de consciência social sejam concretizáveis. Esses fundos são, posteriormente, entregues aos Serviços de Ação Social que os distribuem pelos estudantes necessitados:

A Universidade serve apenas como um intermediário, porque sabe quem são as pessoas que necessitam e a associação entrega-nos o dinheiro que tem. Esta é das artes mais bonitas. E o que acontece é que a par de Medicina, que já o faz isto há bastantes anos, outras faculdades vão imitando e isso é muito interessante. (Luís Ferreira, entrevista a 20/03/2019)

Voltamos, neste ponto, à questão da cultura interna mencionada por Sebastião Feyo de Azevedo. E esta é uma ideia que também encontramos no discurso dos Reitores da Universidade de Lisboa e do Minho, que acreditam que esta atenção para os problemas sociais internos é algo que está enraizado na cultura das próprias universidades. Claro que, numa fase posterior, também se reflete na participação externa destas instituições e no seu envolvimento em determinados projetos ou determinadas causas. Para Rui Vieira de Castro, o segredo está na construção de uma cultura organizacional que permite que, em cada momento, as pessoas estejam atentas às necessidades que estão à sua volta e, sobretudo, disponíveis para a exploração de novas possibilidades. Para lá de tensões que caracterizam algumas relações que se estabelecem no seio das universidades, estas são capazes de

estabelecer níveis de harmonia e de convergência que permitem o alcance da importante missão social que caracteriza as universidades públicas (Rui Vieira de Castro, entrevista a 23/02/2019).

4.4 A centralidade da comunicação

A satisfação das necessidades e a garantia do bem-estar da comunidade académica, bem como, uma participação ativa no desenvolvimento das comunidades define, como já vimos, a responsabilidade social destas quatro universidades públicas. Isso implica, necessariamente, um contacto permanente com os públicos (Figura 11) das universidades destacando-se, neste processo, o papel da comunicação.

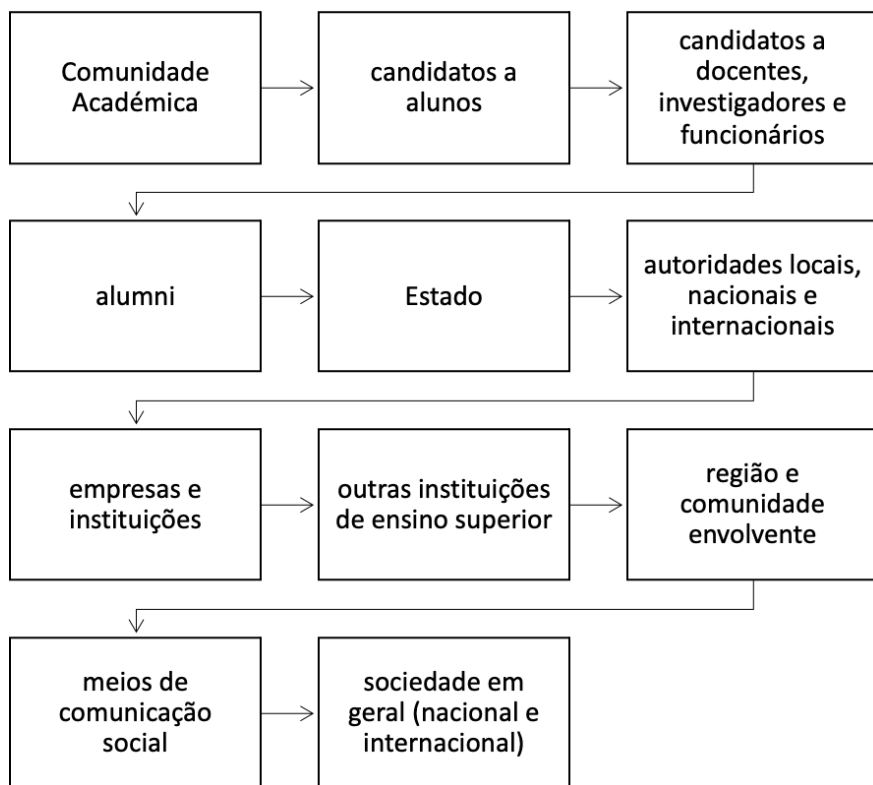


Figura 11 – Públicos das universidades por ordem decrescente de importância.

O que pensam os quatro Reitores sobre o assunto da comunicação organizacional e estratégica e sobre a sua relação com a missão contemporânea das universidades? Em primeiro lugar, cabe-nos concluir que todos reconhecem a sua importância embora, como veremos, a descrevam e priorizem de formas distintas.

Sebastião Feyo de Azevedo começa, logo, por referir que a comunicação é crucial:

Quando ocupei o meu cargo fortaleci significativamente este pelouro, sob várias formas, incluindo a contratação de pessoas. A comunicação é algo a que, tradicionalmente, os gestores não davam muita atenção. Penso que, nos dias de hoje, a comunicação é fundamental para transmitir e para potenciar o desenvolvimento das atividades. Sem comunicação não vamos lá. (Sebastião Feyo de Azevedo, entrevista a 05/06/2019)

Foi por isso que, ao longo do seu mandato (entre 2014 e 2018), este Reitor instalou uma série de novas formas de comunicação com os públicos da Universidade do Porto, das quais destaca: o uso de *newsletters*; 2) a representação habitual da Universidade do Porto em vários eventos; 3) o uso regular do formato de vídeo para comunicar; 4) a reestruturação do *website* da Universidade do Porto; 5) e a intensificação do contacto com os alumni, por exemplo, mediante a criação de uma plataforma online para o efeito.

O Reitor da Universidade da Beira Interior, por seu turno, pensa na comunicação como um processo que permite, em primeiro lugar, a identificação com a Universidade. De acordo com António Fidalgo, é através da comunicação que a identidade *ubiana*, tão importante para esta instituição, se fortalece no seio da comunidade académica. Para este líder, a comunicação online em particular assume algum protagonismo:

Um aluno só faz parte de uma comunidade que conhece. Se ele não viver o ambiente da Universidade não vai criar uma verdadeira identidade. Agora, se ele souber o que está a acontecer, se ler as notícias, se acompanhar a atividade da academia, aí sim. Nesse sentido a comunicação institucional é extremamente importante. No meu reitorado houve um grande investimento na página da universidade e na melhoria da presença nas redes sociais para termos a comunidade académica completamente informada daquilo que se passa. Ou seja, aquilo que acontece na Universidade da Beira Interior tem de estar online. Todas as informações devem estar online porque é a maneira de estarem dis-

poníveis a qualquer altura, em qualquer sítio, para qualquer *ubiano*, em qualquer parte do mundo. (...) Ao mesmo tempo, os órgãos da imprensa regional servem-se da página da Universidade para fazerem as suas notícias. (António Fidalgo, entrevista a 10/01/2018).

Encontrámos, nas entrevistas com os líderes da Universidade da Beira Interior e do Porto, um reforço para a análise de *websites* que apresentámos no capítulo 8. Ambos se referem, ainda que de diferentes formas, à importância das páginas *web* como um meio de comunicação útil no meio universitário.

Quando questionado sobre o papel da comunicação na “sua” Universidade, Rui Vieira de Castro lembrou-nos que, atualmente, quer queiram quer não as universidades operam num ambiente de competição. Esta é, desde logo, uma competição por estudantes e a Universidade do Minho quer ter mais e melhores estudantes. Mas também é uma competição pelo financiamento, pois as verbas que provêm de I&D (Investigação e Desenvolvimento) são captadas num quadro de competição com outras universidades. No entanto, tal não põe de parte a colaboração que também existe entre as diferentes instituições de ensino. Todavia, a competição existe e, de acordo com Rui Vieira de Castro, foi este contexto que intensificou a relevância da comunicação enquanto uma estratégia das universidades (Rui Vieira de Castro, entrevista a 23/02/2019).

No entanto, o Reitor da Universidade do Minho, tal como disse vê “a comunicação de um modo muito complexo” (Rui Vieira de Castro, entrevista a 23/02/2019) e alerta para um conjunto de situações que são bastante importantes, no nosso entender. Começa, então, por afirmar que as universidades têm que comunicar e que essa comunicação tem que ser, antes de mais, uma prestação pública de contas, seja através da disponibilização dos documentos no *website*, seja através da organização de iniciativas, como é o caso do Dia da Universidade – o principal evento anual da instituição, e no qual se dá conta da sua atividade. Mas, para lá disso, a função da comunicação também é tornar a Universidade do Minho mais atrativa para potenciais alu-

nos, professores, investigadores, trabalhadores e colaboradores e é por isso que se divulga a oferta formativa ou os resultados da investigação. Todavia, o Reitor da Universidade do Minho afirma que:

A comunicação estratégica, hoje, nas instituições, é ela própria muito desafiante. Porquê? Voltamos às 23 000 pessoas, às 12 unidades de ensino e investigação e à sua diversidade. Esta relação de cumplicidade concorrencial, de que nós temos falado, replica-se por toda a estrutura. Se eu for ao departamento A ou à unidade B ou à escola C, essa unidade de investigação ou essa escola está a olhar, também, aquilo que se passa à sua volta na sua área específica de atuação. E, portanto, têm também, necessidades comunicacionais próprias e percebem isso e desenvolvem, elas próprias, as suas estratégias. Quando penso naquilo que é a comunicação estratégica da Universidade, preciso de pensar naquilo que é feito em cada uma destas unidades, nos diferentes níveis da estrutura. Tudo isto se torna mais complexo e desafiante pela multiplicação de suportes e de plataformas de comunicação existentes. Eu olho à minha volta e vejo professores, investigadores, vejo as nossas várias unidades e subunidades que têm uma presença cada vez mais forte nas redes sociais e estas redes vieram tornar tudo isto muitíssimo mais complexo. E, portanto, aquelas estratégias comunicacionais muito pensadas em torno daquilo que são os meios tradicionais de comunicação estão fragilizadas. E isso é muito desafiante para as instituições, sobretudo, porque muitas vezes os públicos que nós queremos atingir são mais facilmente acessíveis pelas novas plataformas do que propriamente nos meios tradicionais. Vou-lhe dar um exemplo muito concreto. Nós fazemos – e vamos fazer este ano – o *Open Weekend* e as Feiras de Oferta Formativa. De há uns anos para cá, quando os nossos estudantes chegam à Universidade há uma pergunta (pedimos que preencham um inquérito) que fazemos sempre, que é: “como é que tiveste contacto com a Universidade do Minho, pela primeira vez?” E depois: “que fontes de comunicação é que usaste?” O número de pessoas que respondem que foi nas feiras, que foi nos eventos é absolutamente residual. Esmagado-

ramente, são as plataformas eletrónicas. Depois pensamos assim: mas vale a pena estar a fazer estes eventos? Ainda por cima são, do ponto de vista financeiro, exigentes. Mas nós dizemos: vale, vale porque é uma forma de representação e de apresentação da Universidade mais direcionada para a comunidade no seu conjunto e nós queremos olhar, também, para a comunidade no seu conjunto e não apenas para o sujeito individual que interage a partir de uma mensagem no *facebook* ou no *twitter*. (Rui Vieira de Castro, entrevista a 23/02/2019)

Esta aproximação à comunidade é muito importante, já que Rui Vieira de Castro considera que a comunicação estratégica que é feita nas universidades não pode, nunca, ser entendida como um exercício de propaganda pura e simples. Na verdade, deve ser pensada, antes de mais, como uma componente de devolução dos resultados à comunidade, pois, é nestas instituições que os cidadãos depositam a responsabilidade para a criação de sociedades mais desenvolvidas. E é também por este motivo que, como lugar de geração de boas práticas, a Universidade deve dar a conhecer os seus comportamentos para que estes possam ser replicados por outras instituições de ensino e até por qualquer outro tipo de organização. Esta é uma opinião que o Responsável de Comunicação da Universidade do Porto também partilhou:

Normalmente existe algum senso comum que defende que não se deve publicitar este tipo de ações. Na minha opinião as universidades devem comunicá-las, mas, com peso e medida e com bom senso. Não acho que se deva pensar apenas em fazer responsabilidade social como uma alavanca para a comunicação, mas, se existem de facto projetos interessantes devem ser comunicados. Ou seja: não comecemos pela comunicação, comecemos pelos projetos. Esses projetos é que devem motivar a comunicação e não o contrário. (...). Mas existem outras razões, na minha opinião, para que estes projetos sejam comunicados. Isto porque a exposição e a implementação de ações que dão a conhecer estes projetos contribuem, muitas vezes, de forma decisiva, para que eles possam crescer e para que possam contribuir e ajudar mais pessoas". (Entrevista a 07/06/2016)

E é nesta lógica do pensamento da Universidade como uma instituição na qual se geram e disseminam boas práticas que o Vice-reitor da Universidade de Lisboa, Luís Ferreira, vê o papel da comunicação. Todavia, tal como reconheceu, não existe a tradição de se divulgarem as ações que são praticadas pela Universidade de Lisboa para apoiar, quer a comunidade académica quer a comunidade envolvente. Fazem-se, sim, presenças em todas as feiras nacionais e algumas atividades, como é o caso da ação levada a cabo (há muitos anos) pelo Instituto Superior Técnico, que procura angariar mais estudantes do sexo feminino para os cursos de engenharia. Tudo o que tem a ver com atividades de apoio aos estudantes ou ações de voluntariado que, como vimos anteriormente, são muito comuns na Universidade de Lisboa, não são de conhecimento fácil. Sabem-no, obviamente, quem se voluntaria e quem recebe a ajuda, mas não existe uma tradição de dar a conhecer este comportamento:

Vamos lá ver, nós vamos fazendo alguma publicitação a isto. Nós pomos no *website* todas estas coisas. Mas não o fazemos de forma estruturada. Aparece sempre como uma notícia, aparece sempre como um estímulo, alguém que pede: *venham, vamos fazer isto*. É preciso voluntários para alguma coisa fazemos uma chamada. Mas não fazemos de forma estruturada e se calhar devíamos fazer. Isto também nunca foi visto como está a ser visto, talvez, desta maneira que eu agora estou a pôr. (...) O que fazemos é apoiar todas as circunstâncias, todas as ações, melhorá-las, estimulá-las e garantir, sobretudo, que não se criam entropias neste sistema que é muito reticular. Ele existe de muitas maneiras e cruza-se de muitas formas e é cultural. Mas se calhar é uma boa altura para começarmos a pensar nisto de forma a que se possa transmitir a outras instituições. Nós precisamos de fazer isso. (...) Nós somos muito assim: nós temos é que fazer as coisas. Portanto, depois o dizê-las logo se vê. E vamos adiando, às vezes, o dizê-las. Mas precisamos de dizê-las, não tenho dúvida nenhuma (...), mas não é fácil dizer algumas destas coi-

sas. Isto é tão cultural, este intrincado de relações com a cidade, com a região que às vezes se torna difícil comunicar tudo. (Luís Ferreira, entrevista a 20/03/2019)

Chegamos, depois desta discussão, àquelas que parecem ser as funções da comunicação organizacional e estratégica nas universidades, de acordo com estes quatro Reitores (que representamos na figura 29). Em primeiro lugar, a comunicação é um meio fundamental para promover a identificação e o sentimento de pertença de toda a comunidade académica, ao mesmo tempo que permite reconhecer aquelas que são as suas necessidades. Além disso, tendo em conta o contexto de forte competição em que atuam as universidades, é através da comunicação estratégica que procuram alcançar a sua diferenciação. Por fim, e talvez mais importante, é através da comunicação que as universidades constroem a sua credibilidade e conquistam a confiança da sociedade, como as instituições transparentes e responsáveis por gerar e promover boas práticas protagonizando, assim, o desenvolvimento das comunidades, das regiões e do país.

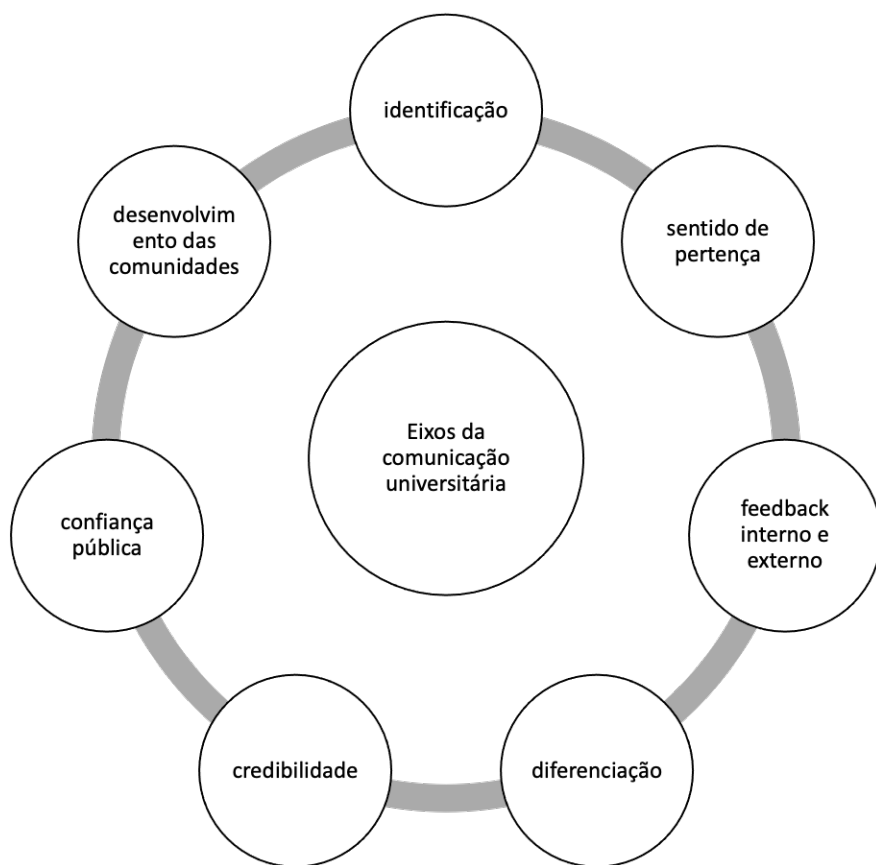


Figura 12 – Eixos de comunicação universitária na perspectiva dos líderes.

Estamos, finalmente, em condições de cumprir aquele que é último objetivo do nosso trabalho: construir um modelo de comunicação orientado para a responsabilidade social. Vamos fazê-lo, em seguida, no último capítulo desta obra.

UM MODELO DE COMUNICAÇÃO PARA AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PORTUGUESAS

Uma vez que nos propusemos a estudar o papel social das universidades públicas portuguesas nas sociedades contemporâneas à luz do contributo da comunicação organizacional e estratégica, consideramos ser fundamental a criação de um modelo de comunicação orientado para a concretização da responsabilidade social nestas instituições.

Este modelo, cujo esquema se encontra na figura 13, está dividido em quatro partes: 1) as orientações gerais; 2) as orientações para a comunicação interna; 3) as orientações para a comunicação externa e; 4) a proposta de se implementar uma cultura de participação e escuta ativa.

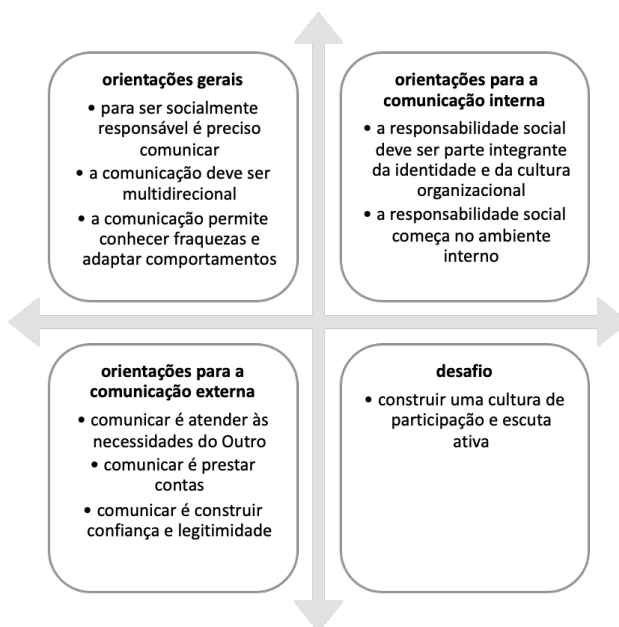


Figura 13 – Modelo de comunicação para a responsabilidade social.

5.1 Orientações gerais

5.1.1 Para ser socialmente responsável é preciso comunicar

A comunicação é o processo central de organizar. Esta é uma premissa que Weick (1979) já defendeu, chamando a atenção para a importância dos relacionamentos no interior das organizações. De acordo com a sua perspectiva, a comunicação é central à vida humana e ao funcionamento das empresas e instituições pois, representa o mecanismo através do qual os seres humanos produzem e reproduzem a realidade, atribuindo significado e sentido às suas práticas. Este é ponto de partida para a criação do nosso modelo, já que falar de responsabilidade social significa, antes de mais, falar de uma interação constante, neste caso concreto, entre as universidades e todos os seus públicos. Tal como lembra Mora (2012), o diálogo e o estabelecimento de relações com os públicos é o princípio que está por trás da responsabilidade social.

Assim, uma Universidade socialmente responsável é aquela que, estando em contacto permanente com os seus públicos, conhece os seus interesses e as suas necessidades e procura, por isso, planear o seu compromisso social em função dessas expectativas. Tal implica, todavia, a manutenção de processos de comunicação bidirecionais, os quais também são importantes no envolvimento de todas as partes interessadas com a missão e com os objetivos de responsabilidade social das universidades.

É por isso que, a comunicação estratégica, como um tipo de comunicação que está orientado para o cumprimento da missão, da visão, dos objetivos e dos valores organizacionais, ao mesmo tempo tenta responder às necessidades de todos os públicos, deve ser implementada e articulada com o objetivo de se alcançar um modelo de responsabilidade social planeado e legitimado através da comunicação (abordagem constitutiva da responsabilidade social). Mas, para alcançar este modelo ideal é preciso começar por promover a interação entre as universidades e os seus públicos.

5.1.2 A comunicação deve ser multidirecional

É preciso ouvir os públicos. Ser socialmente responsável é procurar responder às necessidades e garantir o bem-estar daqueles que se envolvem com as universidades. E só há uma forma de o fazer: receber o feedback dos públicos dos quais depende a atividade diária destas instituições.

Tal vai ao encontro daquela que é a afirmação de Macnamara e Gregory (2018, p. 483):

(...) Nas realidades do ambiente de comunicação moderno, a comunicação bidirecional não é apenas cada vez mais esperada e exigida pelos stakeholders e pela sociedade em geral, mas é também considerada mais ética. Esta tem em conta a visão de que as organizações têm uma obrigação com os seus públicos e com a sociedade. Assim, a eficácia das organizações em ouvir e responder a essas perspetivas mais amplas é fundamental para operacionalizar a responsabilidade social organizacional e manter uma “licença para atuar”. (Macnamara & Gregory, 2018, p. 483).

Sem a implementação destas práticas de escuta, as quais permitem que os líderes das universidades tomem conhecimento das necessidades da sua comunidade académica e dos seus públicos externos, a tarefa de cumprir a missão social é mais complexa e pode, até, ser infrutífera. É verdade, no entanto, e tal como afirma Heide et al. (2018), que a implementação desta comunicação bidirecional é um processo complexo, pois envolve a capacidade de integração de interesses muito diferentes:

(...) Praticar a escuta em organizações complexas e politicamente governadas é exigente. Para os funcionários, assim como para a organização, envolve ter em conta opiniões numerosas e muitas vezes contraditórias que devem ser ponderadas no planeamento estratégico e nas metas sustentáveis de longo prazo (...). (Heide et al., 2018, p. 462)

Todavia, não obstante esta complexidade, a falta de coerência entre as ações das universidades e as verdadeiras necessidades dos seus públicos pode ter como resultado o incremento de comportamentos que não são benéficos para nenhuma das partes envolvidas (Miles, Munilla & Darroch, 2006). Além do mais, tal como refere Figueira (2017), o diálogo com os públicos pode fazer com que a organização descubra novas formas de atuação e com que melhore os seus procedimentos sociais e ambientais, ao mesmo tempo que promove bons relacionamentos com as partes interessadas, que sentem que as suas ideias têm lugar na mesa de decisões. Defendemos, então, o conceito de escuta ativa tal como defendido por Freixo (2013), o qual encoraja os públicos internos e externos a continuar a interagir, ao mesmo tempo que lhes dá a certeza de que se está a compreender e a ter em conta o que estão a dizer.

É precisamente neste contexto que o planeamento de comunicação é importante. A Universidade deve projetar uma estratégia de comunicação alinhada com a sua missão e com os seus objetivos que, ao mesmo tempo, privilegie os canais mais adequados para interagir com os seus diferentes grupos (internos e externos). Desta forma será capaz de desenvolver uma atuação social mais adequada aos interesses dos seus públicos, que se sentirão mais valorizados e integrados. Tal conclusão encaminha-nos, assim, para aquela que também é a visão de Macnamara e Gregory (2018) ao lembrarem que, embora os objetivos de comunicação devam ser projetados para apoiar a missão e os objetivos organizacionais, também devem ser desenhados para ter em conta as expectativas e os interesses dos públicos envolvidos e da sociedade em geral, permitindo agir em função deles, tal como veremos no próximo ponto.

5.1.3 A comunicação permite conhecer fraquezas e adaptar comportamentos

A comunicação bidirecional de que falamos no ponto anterior é desafiante, principalmente porque terá a principal função de colocar as universidades sob a avaliação dos seus públicos. Provavelmente, no seio das várias perspectivas surgirão algumas situações de descontentamento face ao comportamento destas instituições.

É expectável que, no seio da diversidade de públicos-alvo que compõem as universidades (figura 30), a gestão de todas as suas necessidades se revele complexa e até inexecutável (em alguns casos) e que, por isso, se assistam a situações de insatisfação. A comunicação deve, neste âmbito, servir como o mecanismo que possibilita a mediação e a resolução desse conflito através da implementação de estratégias que preparem as universidades para responder adequadamente a estas circunstâncias, seja para realizar um esclarecimento seja mediante o reconhecimento da falha e conseqüente alteração de comportamento. Em ambos os contextos, a implementação de estratégias de comunicação adequadas é fundamental para manter uma boa relação com os públicos e conservar uma imagem e reputação favoráveis.

A verdade é que, apesar da sua influência e do seu reconhecimento enquanto instituições que promovem o progresso económico, social, cultural e ambiental, as universidades públicas também cometem falhas. Seja pela permanência de vínculos precários, pela falta de apoio social adequado aos estudantes, etc. É neste ponto que a comunicação também deve agir como o elemento que coloca estes assuntos na mesa das Equipas Reitorais das universidades, chamando a atenção para realidades até então desconhecidas.

Depois destas orientações gerais, concentramo-nos naquelas que devem ser as diretrizes para a comunicação interna e externa.

5.2 Orientações para a comunicação interna

5.2.1 A responsabilidade social deve estar integrada no domínio simbólico e estratégico das organizações e deve ser comunicada internamente

Embora as questões da responsabilidade social sejam cada vez mais importantes no seio das universidades públicas portuguesas, a sua integração na gestão global destas organizações ainda não parece existir. Não obstante a crescente dinamização de políticas e ações que visam promover o bem-estar dos públicos, a sua articulação com a missão, com a visão, com os valores, com os objetivos e com a estratégia organizacional ainda não é harmoniosa. A explicação para tal circunstância poderá estar tanto no carácter jovem do ensino superior português, como na necessidade de constante adaptação ao contexto desafiante que tem acometido as universidades públicas nos últimos anos. À medida que aumentam as solicitações e o escrutínio face ao papel social e económico das universidades públicas, diminuem os financiamentos estatais e multiplica-se a concorrência entre instituições de ensino que precisam dos mesmos alunos, dos mesmos projetos, dos mesmos acordos, etc.

Ainda assim, a responsabilidade social deve fazer parte da gestão global da Universidade e, por isso mesmo, deve estar integrada na missão, nos objetivos, na visão, nos valores e em toda a estratégia organizacional de tal forma que, idealmente, se torne parte da cultura e da identidade destas instituições. Tal como afirma Sgorla (2009), a gestão socialmente responsável é aquela em que os seus valores passam a permear todas as instâncias da organização, fazendo parte da sua cultura. Todavia, para que tal aconteça, é preciso que essa responsabilidade social seja partilhada por todos os membros da organização.

É por isso que, numa primeira instância, deve ser considerada a centralidade da comunicação interna no processo de alinhamento estratégico entre toda a comunidade académica. A lógica parece simples: a responsabilidade social deve estar integrada na gestão global das universidades a qual, depois

de delineada, deve ser partilhada com o pessoal técnico e administrativo, com docentes, com os investigadores e com os estudantes, que são decisivos para a sua operacionalização, tal como preconizou Balonas (2014):

À instabilidade de um ambiente externo deve corresponder um reforço do alinhamento corporativo e uma intensificação do diálogo entre pares e entre pares e chefias, como indicadores de uma estrutura transparente nos seus propósitos, autêntica nas suas condutas, logo, mensageira de estabilidade (ou da estabilidade possível). (Balonas, 2014, p. 73)

O que acontece por vezes, e tal como alertam Esgaio e Gomes (2018), é que a comunidade académica não tem conhecimento da estratégia global da sua universidade e, portanto, desconhece aqueles que são os seus objetivos de responsabilidade social. Para evitar que tal se verifique, a estratégia de comunicação interna que defendemos deve procurar manter o alinhamento da comunidade académica para com a missão organizacional, fazendo com que todos trabalhem em prol do mesmo fim, ao mesmo tempo que se privilegia uma conduta de diálogo e transparência que é responsável por reconhecer as opiniões, os interesses e as necessidades desta comunidade.

Nesta linha de entendimento, e tal como fomos discutindo ao longo da nossa tese, também nos parece que as ações de responsabilidade social das universidades devem começar na relação com a comunidade académica.

5.2.2 A responsabilidade social começa no ambiente interno

Depois de estar implementada na gestão global da organização e de se instituir na cultura da comunidade académica, as ações de responsabilidade social devem começar pelo ambiente interno. Tal significa que, idealmente, as universidades públicas cuidam dos seus estudantes, dos seus docentes, dos seus investigadores e dos seus funcionários, garantindo o seu bem-estar e a sua qualidade de vida profissional. Isso implica, portanto, que se procurem respostas para algumas questões que se revelam mais urgentes como é o caso do insucesso e do abandono escolar e dos vínculos precários que existem entre os investigadores, por exemplo.

Este cuidado para com as necessidades da comunidade académica vai, certamente, fazer com que os alunos, os docentes, os investigadores e os funcionários se sintam mais satisfeitos e mais integrados no seio da sua Universidade, desenvolvendo um verdadeiro sentimento de pertença. Tal como nos disse Rui Vieira de Castro, Reitor da Universidade do Minho (entrevista a 23/02/2019), uma universidade não é mais do que um grupo de pessoas que trabalha em prol da mesma missão, da mesma visão e dos mesmos objetivos. E nós concordamos que, quanto mais felizes e concretizadas essas pessoas se sentirem no seu ambiente de trabalho ou estudo, mais dispostas estarão a trabalhar em função da missão da sua Universidade e a participar em projetos e atividades que se concentram no bem-estar da comunidade envolvente e da sociedade em geral.

Todavia, esta satisfação interna implica que a equipa Reitoral possa estar a par daquelas que são as necessidades e as preocupações dos seus estudantes, dos seus docentes, dos seus investigadores e dos seus funcionários. Para isso, é importante implementar uma estratégia de comunicação interna que seja contínua e que se adapte as especificidades destes diferentes grupos. As universidades devem ser capazes de escutar os seus membros e aprender, com eles, sobre o que pode tornar a seu impacto social mais relevante.

Depois desta explicação passamos, em seguida, para aquelas que devem ser as orientações da comunicação externa.

5.3 Orientações para a comunicação externa

5.3.1 Comunicar é prestar contas e construir credibilidade

Recordando-nos da discussão que desenvolvemos sobre o conceito de Responsabilidade Social, na qual procurámos analisar os benefícios e os cuidados a ter na divulgação de comportamentos de responsabilidade social e depois do nosso estudo empírico junto das universidades, chegámos à conclusão que, pelo menos no seio destas instituições, é benéfico e até recomendável que se dê a conhecer aquela que é a sua missão social.

Neste ponto, podemos começar a nossa argumentação pela relevância de incluir a responsabilidade social na gestão global da organização. E porquê? Porque quando a responsabilidade social está integrada na missão, nos objetivos e na estratégia das universidades, passará a constar também num conjunto de documentos estratégicos que são, por obrigação, públicos e que estão disponíveis, por exemplo, nos seus websites. E, tal como referiu Rui Vieira de Castro, “a estratégia, a reafirmação da estratégia é, de facto, condutora de coisas e geradora de compromissos. A partir do momento em que escrevemos coisas nos documentos fundadores, temos que ser consequentes com as coisas” (Rui Vieira de Castro, entrevista a 23/02/2019). Isso significa que quando as universidades assumem um compromisso com o seu público, devem mostrá-lo.

Esta divulgação deve começar, então, pela prestação de contas de que muito falámos e que, além de obrigatória, é muito valorizada no seio das instituições públicas. Tal como referiu o responsável de comunicação da Universidade da Beira Interior (entrevista a 15/06/2016), a sociedade como principal beneficiária, deve estar a par dos empreendimentos que as universidades concretizam, pois estes representam a face visível do retorno do investimento público que é feito nestas instituições.

Assim, comunicar é, antes de mais, prestar contas e provar à comunidade local, nacional e internacional que as universidades são instituições de referência no progresso social e económico.

5.3.2 Comunicar é construir confiança

Mas, além deste lado mais burocrático que obriga a que as universidades públicas sejam transparentes nos compromissos assumidos, também é através da divulgação de comportamentos socialmente responsáveis que se consegue o efeito de replicação, referido pelos quatro Reitores entrevistados.

Como instituições nas quais os cidadãos depositam grandes expectativas no que respeita à criação de sociedades mais desenvolvidas, seja a nível económico, social, ambiental ou cultural, as universidades públicas devem

assumir-se como um exemplo para outras organizações, sejam empresas ou qualquer tipo de entidade pública ou privada, com ou sem fins lucrativos. Este lugar de referência só se conquista mediante processos de comunicação estratégica, pois, é preciso que as outras organizações tomem conhecimento das medidas de responsabilidade social para que as possam replicar.

É neste papel de instituição de referência/ instituição modelo que a Universidade Pública alcança a sua relevância social. Também é a partir desta função de “dar o exemplo” que constrói uma imagem positiva e uma reputação favorável, das quais necessita numa época em que crescem as exigências e, por vezes, as dúvidas face ao seu lugar nas sociedades.

5.4 Desafio principal: incentivar uma cultura de participação

Como é que as universidades públicas podem agir para concretizar os procedimentos que apresentamos neste modelo, os quais se centram na importância de manter um formato de comunicação multidirecional?

Como já tivemos oportunidade de discutir, a comunicação da responsabilidade social que é feita pelas universidades ainda é tendencialmente unidirecional. De acordo com os modelos que foram apresentados por Morsing e Schultz (2006), a estratégia de informação aos stakeholders é aquela que ainda se mantém nestas instituições. Estas preocupam-se em dar a conhecer aos públicos as suas boas intenções, decisões e ações para garantir o seu apoio, porque estes têm influências na legitimação do seu comportamento. No entanto, ainda parecem restringir a necessidade comunicativa à transmissão da informação.

Aquilo que pretendemos com a construção deste modelo é que as universidades se aproximem de uma abordagem constitutiva da comunicação da responsabilidade social, tal como descrita por Chaudhri (2014). De acordo com esta, a responsabilidade social deve ser planeada e legitimada através da comunicação. Para tal, e tal como preconizamos neste nosso modelo, é preciso que as universidades se envolvam num processo de comunicação bidirecional permanente, no qual as perspetivas de todos os públicos sejam

tidas em conta na criação de um compromisso socialmente responsável. E aqui se encontra o grande desafio. O difícil não será, acreditamos nós, implementar atividades de comunicação interativa, mas, criar o envolvimento necessário à sua funcionalidade.

Criar uma cultura de participação é, em nosso entender, o ponto chave para a concretização do modelo de comunicação que aqui desenhamos. Motivar os públicos para as ações e torná-los parte dos assuntos é um processo que, não sendo imediato, deve representar o objetivo central das estratégias de comunicação implementadas pelas universidades.

Terminámos, assim, e fazendo-nos valor das palavras de Vallaeys et al. (2009), com a conclusão de que a transversalidade da comunicação estratégica se deve manifestar em todos os níveis de atuação das universidades para que se crie uma dinâmica de melhoria contínua da sua missão social.

Conclusões

“O potencial do ensino superior para ajudar a melhorar a vida das pessoas, o desenvolvimento das sociedades e das economias e assegurar um mundo melhor para as gerações vindouras advém-lhe da concentração de saberes que o caracterizam, da sedimentação de conhecimento feita ao longo dos séculos, de práticas de diálogo feitas entre diferentes áreas do saber, da experiência em disseminar o conhecimento de forma estruturada, enfim, da sua capacidade de converter o conhecimento que é gerado em transformação efetiva dos seus contextos e das suas circunstâncias, abrindo caminho para modelos civilizacionais mais justos e mais equilibrados.” (Castro, 2017, p. 7)

O primeiro objetivo desta obra centrou-se na compreensão da missão das universidades públicas portuguesas nas sociedades contemporâneas. Para lá chegar, fizemos uma reconstrução histórica que colocou em evidência a evolução da razão de existir destas instituições, desde a sua fundação no século XIII até à atualidade. A primeira conclusão a que chegámos é que a ideia de missão social parece representar bem aquela que é a função de criação da instituição universitária. Ainda que, nos dias de hoje, as noções de extensão universitária e de ciência aplicada sejam bastante discutidas, estas não são “invenções” do século XXI. São, pelo contrário, o resultado de um caminho longo que a história da Universidade Portuguesa e Europeia tem traçado, desde a sua fundação, e que tem vindo a alargar o âmbito de atuação destas instituições enquanto agentes do progresso das comunidades e dos países. Desde a preparação dos indivíduos para o exercício das profissões necessárias à época medieval,

até à missão atual que enfatiza, amplamente, a responsabilidade das universidades na construção de sociedades onde o conhecimento é a base para o avanço económico, tecnológico, cultural e ambiental, o compromisso social destas instituições é uma realidade intemporal.

Na verdade, o que torna as universidades em lugares de referência dos quais se esperam boas praticas, comportamentos éticos, atitudes transparentes e soluções inovadoras para o ambiente, para a saúde, para a pobreza, etc., é o seu potencial para criar conhecimento. É através dele que estas instituições conseguem ajudar a melhorar a vida das pessoas, construindo modelos de sociedade mais justos, mais equilibrados e mais sustentáveis. E a consciência global desta missão faz com que as instituições de ensino superior, hoje mais do que nunca, sintam a pressão das expectativas que sobre elas se criam, em particular as universidades públicas, cuja função de serviço público enfatiza a necessidade de corresponder às solicitações que surgem de uma variedade de públicos internos e externos. Tal como refere Pereira (2018), “as transformações que o mundo acolhe a uma velocidade estonteante obrigam a que a Universidade – em particular a Universidade Pública – enfrente múltiplos desafios, desde logo, o de se adaptar à mudança com celeridade (...)” (p. 6).

Depois de entendermos a missão das universidades públicas nas sociedades contemporâneas procurámos perceber como é que os a comunicação organizacional e estratégica pode ser importante na sua concretização. O assunto da comunicação da responsabilidade social tem sido discutido no seio da comunidade académica e as conclusões têm ficado ligeiramente divididas entre aqueles que a descrevem como um ato que gera desconfiança face à atitude da organização e entre os defensores das vantagens que estão por detrás da divulgação das ações socialmente responsáveis. O consenso está, ainda, por estabelecer.

No que a este estudo diz respeito, inserimo-nos no grupo de estudiosos que reconhecem os benefícios por detrás do relacionamento entre a comunicação e a responsabilidade social. Descrevendo as organizações como

entidades comunicativas, é difícil imaginar a concretização desta missão social das universidades sem a articulação com as práticas de comunicação organizacional e estratégica. Assim, em primeiro lugar, a comunicação deve atuar como o elemento que facilita a identificação e o sentimento de pertença dos públicos universitários mediante o incremento de estratégias de comunicação que possibilitem um contacto bidirecional. E através deste contacto que as universidades conseguem identificar as necessidades e as expectativas dos seus públicos, as quais devem ter em conta no seu planeamento de responsabilidade social. No que respeita à comunicação interna, a manutenção de uma estratégia de comunicação bidirecional facilita, ainda, o alinhamento da comunidade académica com a missão, com os objetivos, com a visão, com os valores e com a estratégia da instituição.

Em síntese, na ausência de uma comunicação multidirecional, a qual é decisiva para que os Reitores e decisores das universidades reconheçam as expectativas quer da comunidade académica quer dos públicos externos, a tarefa de cumprir missão social é mais complexa e pode, até, ser infrutífera. Não esqueçamos, todavia, que ouvir todos os públicos é uma tarefa desafiante para as universidades, ainda mais quando estas práticas de escuta envolvem críticas negativas que precisam de ser geridas. Mas, a responsabilidade social também é isso mesmo: aceitar e saber lidar com todo o tipo de críticas e, se necessário e justificável, procurar adaptar os comportamentos.

A comunicação também é importante para promover a diferenciação, a credibilidade e a confiança pública e é por isso que a divulgação das políticas e ações de responsabilidade social deve estar incluída na estratégia de comunicação das universidades. Tal como alertaram os Reitores, numa conjuntura em que a competição das instituições de ensino superior pelos mesmos estudantes, pelos mesmos investigadores, pelos mesmos docentes, pelos mesmos projetos de investigação, pelas mesmas fontes de financiamento, pelas mesmas posições nos rankings, etc., é real, as competências de comunicação e a sua capacidade de diferenciação institucional saem valorizadas.

Mas, e tal como afirmou Rui Vieira de Castro (entrevista a 23/02/2019), antes de promover os seus serviços nesta lógica de diferenciação, a Universidade pública deve preocupar-se com a sua transparência e prestação de contas. Esta é uma tarefa a que todas as instituições públicas estão sujeitas já que a utilização de verbas públicas deve poder ser consultada por todos. Porém, mais do que uma obrigação presente na lei, a prestação de contas é um sinónimo de transparência, de respeito e de consideração para com os públicos universitários e para com a sociedade em geral. A Universidade pública deve procurar manter-se afastada de más práticas e deve utilizar a comunicação para o provar. Só desta forma poderá conquistar e manter a confiança pública e, conseqüentemente, constituir-se como uma organização de referência para outras empresas e instituições, através da replicação do seu impacto positivo na sociedade.

Concluimos então que, quando bem planeada e alinhada com a estratégia global da organização, a comunicação da responsabilidade social é benéfica para as universidades, para os seus públicos e para a sociedade em geral. Tal conclusão não significa, porém, que estes fenómenos já se encontrem bem estruturados no seio das universidades. Pelo contrário, embora os primeiros passos estejam dados e a relevância da comunicação organizacional e estratégica e da responsabilidade social seja reconhecida no contexto, a articulação destes fenómenos com a estratégia global da organização ainda precisa de melhorar.

Na consequência destes resultados e perseguindo a vontade de traçar novas perspectivas teóricas para o estudo da comunicação e da responsabilidade social nas organizações e de criar algum conhecimento com possibilidade de aplicação prática, procurámos desmistificar a relação entre a comunicação e a responsabilidade social como um fenómeno positivo, através da construção de um modelo de comunicação que auxilie as universidades públicas portuguesas no cumprimento da sua missão social. Na sua descrição incluímos aquelas que devem ser as orientações gerais, as orientações para a comunicação interna e as orientações para a comunicação externa.

Nas orientações gerais salvaguardamos a ideia da organização como um fenómeno comunicativo; a importância da comunicação multidirecional; e a importância de reconhecer as fraquezas apontadas e de adaptar comportamentos. Nas orientações para a comunicação interna lembramos que a responsabilidade social deve ser planeada de acordo com a missão, com a visão, com os valores e com a estratégia global da universidade e deve, em primeiro lugar, ser comunicada à comunidade académica; e consequentemente, destacamos a importância de começar por garantir o bem-estar da comunidade académica. Por fim, nas orientações para a comunicação externa enfatizamos a prestação de contas a que as universidades estão sujeitas; e destacamos a importância da comunicação para se construir uma reputação universitária de credibilidade e de confiança, a qual, idealmente, será responsável pela multiplicação de boas práticas em outras empresas e instituições.

Assim, o principal desafio para as universidades passará pela construção de uma cultura de participação, assente numa abordagem constitutiva da comunicação da responsabilidade social, deixando de lado o fluxo unidirecional e o modelo de transmissão de informação que tem sido privilegiado na comunicação da sua responsabilidade social.

**Referências
Bibliográficas**

- Agudelo, M. A. L., Jóhannsdóttir, L. & Davídsdóttir, B. (2019). A literature review of the history and evolution of corporate social responsibility. *International Journal of Corporate Social Responsibility*, 4(1), 1-23. doi:10.1186/s40991-018-0039-y
- Albareda, L., Lozano, J. M. & Ysa, T. (2007). Public Policies on Corporate Social Responsibility: The Role of Governments in Europe. *Journal of Business Ethics*, 74, 391-407. doi:10.1007/s10551-007-9514-1
- Allen, B. J., Tompkins, P. K. & Busemeyer, S. (1996). Organizational Communication. In M. B. Salwen & D. W. Stacks (Eds.), *An Integrated Approach to Communication Theory and Research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Allen, M. W., Gotcher, J. M. & Seibert, J. H. (1993). A Decade of Organizational Communication Research: Journal Articles 1980–1991. *Annals of the International Communication Association*, 16(1), 252-330. doi:10.1080/23808985.1993.11678856
- Araújo, R. & Ruão, T. (2014). A Comunicação Estratégica na Saúde: a relação de poder entre a assessoria de imprensa e o jornalismo. In T. Ruão, R. d. Freitas, P. C. Ribeiro & P. Salgado (Eds.), *Comunicação Organizacional e Relações Públicas. Horizontes e Perspectivas* (pp. 100-115). Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

- Ashcraft, K. L. (2014). Feminist Theory. In L. L. Putnam & D. K. Mumby (Eds.), *The SAGE Handbook of Organizational Communication, Advances in Theory, Research and Methods* (3 ed., pp. 127-150). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Aupperle, K. E., Carroll, A. B. & Hatfield, J. D. (1985). An Empirical Examination of the Relationship between Corporate Social Responsibility and Profitability. *The Academy of Management Journal*, 28(2), 446-463.
- Azevedo, S. F. d. (2019, 05/06/2019) *Entrevista com o Professor Doutor Sebastião Feyo de Azevedo, Reitor da Universidade do Porto entre 2014 e 2018/Entrevistador: S. Silva.*
- Balonas, S. (2014). Olhar o público interno: o fator crítico nas estratégias de responsabilidade social. In T. Ruão, T. Ruão, P. Salgado, R. d. Freitas & P. C. Ribeiro (Eds.), *Comunicação Organizacional e Relações Públicas: horizontes e perspectivas. Relatório de um debate* (pp. 73-86). Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Basu, K. & Palazzo, G. (2008). Corporate Social Responsibility: A Process Model of Sensemaking. *Academy of Management Review*, 33(1), 122-136.
- Bé, D. (2005). Foreword by Dominique Bé. In A. Habisch, J. Jonker, M. Wegner & R. Schmidpeter (Eds.), *Corporate Social Responsibility Across Europe* (pp. VII-VIII). New York: Springer Berlin Heidelberg.
- Berle, A. A. (1932). For Whom Corporate Managers are Trustees: a note. *Harvard Law Review*, 45(8), 1365-1372.
- Boffo, S. (2004). Universities and Marketing Mass Communication in Italy. *Higher Education Policy*(17), 371-381.
- Bowen, H. R. (1953). *Social responsibilities of the businessman*. New York: Harper & Row.
- Brennan, J. (2008). Higher education and social change. *Higher Education Quarterly*, 56(3), 381-393. doi:10.1007/s10734-008-9126-4

- Brogueira, P. (2019). *Inovação no ensino e nas ofertas formativas*. Comunicação apresentada em Convenção Nacional do Ensino Superior 2030 - o Ensino Superior e a Qualificação dos Portugueses: o que falta fazer?, ISCTE-IUL, Lisboa.
- Brummans, B. H. J. M., Cooren, F., Robichaud, D. & Taylor, J. R. (2014). Approaches to the Communicative Constitution of Organizations. In L. L. Putnam & D. K. Mumby (Eds.), *The SAGE Handbook of Organizational Communication, Advances in Theory, Research and Methods* (3 ed., pp. 173-194). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cabral, M. C. (2006). *Estudo da Expansão do Sistema de Ensino Superior Português nas Últimas Duas Décadas (versão preliminar)*. Retirado de: http://www2.eeg.uminho.pt/economia/heredia/Files/Expansao_ES_2006.pdf
- Cabrito, B. G. (2004). O Financiamento do Ensino Superior em Portugal: entre o Estado e o Mercado. *Educação & Sociedade*, 25(88), 977-996.
- Caraça, J. M. G., Conceição, P. & Heitor, M. V. (1996). Uma perspectiva sobre a missão das universidades. *Análise Social*, 31(5), 1201-1233.
- Carrillo, M. V. (2014). Comunicação Estratégica no ambiente comunicativo das organizações atuais. *Comunicação e Sociedade*, 26, 71-80. doi:10.17231/comsoc.26(2014).2025
- Carrillo, V. & Ruão, T. (2005). *La reputación en las Universidades: de la Identidad Local a la Reputación Europea*. Comunicação apresentada em V Congresso de Comunicação Local, Universitat Jaume I, Castellón.
- Carroll, A. B. (1974). Corporate social responsibility: Its managerial impact and implications. *Journal of Business Research*, 2(1), 75-88.
- Carroll, A. B. (1979). A Three - Dimensional Conceptual Model of Corporate Performance *Academy of Management Review*, 4(4), 497-505.
- Carroll, A. B. (1983). Corporate social responsibility :Will industry respond to cutbacks in social program funding? *Vital Speeches of the Day*, 49, 604-608.
- Carroll, A. B. (1991). The Pyramid of Corporate Social Responsibility: Toward the Moral Management of Organizational Stakeholders. *Business Horizons*, 34(4), 39-48. doi:10.1016/0007-6813(91)90005-G

- Carroll, A. B. (1994). Social Issues in Management Research Expert's Views, Analysis, and Commentary. *Business & Society*, 33(1), 5-29.
- Carroll, A. B. (1999). Corporate Social Responsibility: Evolution of a Definitional Construct. *Business & Society*, 38(3), 267-295. doi:10.1177/000765039903800303
- Carroll, A. B. (2008). A History of Corporate Social Responsibility: Concepts and practices. In A. Crane, D. Matten, A. McWilliams, J. Moon & D. S. Siegel (Eds.), *The Oxford handbook of corporate social responsibility* (pp. 19-46). Oxford: Oxford University Press Incorporated.
- Carroll, A. B. (2015). Corporate social responsibility: The centerpiece of competing and complementary frameworks. *Organizational Dynamics*, 44, 87-96. doi:10.1016/j.orgdyn.2015.02.002
- Carroll, A. B. (2016a). Carroll's pyramid of CSR: taking another look. *International Journal of Corporate Social Responsibility*, 1(3). doi:10.1186/s40991-016-0004-6
- Carroll, A. B. (2016b). Social Issues in Management: Comments on the Past and Future. *Business & Society*, 1-7. doi:0.1177/0007650316680044
- Carroll, A. B. & Shabana, K. M. (2010). The business case for corporate social responsibility: A review of concepts, research and practice. *International Journal of Management Reviews*, 12(1), 85-105. doi:10.1111/j.1468-2370.2009.00275.x
- Carvalho, R. d. (1986). *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar - Caetano* (3 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Casablancas-Segura, C., Llonch, J. & Alarcón-del-Amo, M. a. (2019). Segmenting public universities based on their stakeholder orientation. *International Journal of Educational Management*, 33(4), 614-628. doi:doi.org/10.1108/IJEM-02-2018-0079
- Castells, M. (2003). *O Fim do Milénio* (Vol. 3). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2005). *A Sociedade em Rede* (2 ed. Vol. 1). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Castells, M. (2007a). *A Galáxia da Internet Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade* (F. C. Gulbenkian Ed. 2 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2007b). *O Poder da Identidade* (Vol. 2). Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, R. V. (2017). *Mobilizar, Desenvolver e Transformar! Candidatura a Reitor da Universidade do Minho*. Braga. Retirado de: <http://www.conselhogeral.uminho.pt/moduleleft.aspx?mdl=-/Modules/Arquivo/DocumentDetails.ascx&id=485&mid=210&tabid=4&pageid=73>
- Castro, R. V. (2019, 23/02/2019) *Entrevista com o Professor Doutor Rui Vieira de Castro, Reitor da Universidade do Minho (UMinho)/Entrevistador: S. Silva*.
- CCISP. (2019). Website do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos. Retirado de <https://ccisp.pt/pt/membros/>
- CED. (1971). *Social Responsibilities of Business Corporations*. Washington: CED - Committee for Economic Development.
- Chaffee, E. C. (2017). The Origins of Corporate Social Responsibility. *University of Cincinnati Law Review*, 85, 347-373.
- Chaudhri, V. (2014). Corporate Social Responsibility and the Communication Imperative: Perspectives From CSR Managers. *International Journal of Business Communication*, 1-24. doi:10.1177/2329488414525469
- Cheney, G. (2007). Organizational Communication Comes Out. *Management Communication Quarterly*, 21(1), 80-91. doi:10.1177/0893318907302639
- Cheney, G., Grant, S. & Hedges, J. (2013). Interpretativismo, Comunicação e Organização: considerações relativas com respeito a reflexividade, cultura e identidade. In M. Marchiori (Ed.), *Perspectivas Metateóricas da Cultura e da Comunicação*. São Caetano do Sul: Difusão Editora.
- Chile, L. & Black, X. (2015). University–community engagement: Case study of university social responsibility. *Education, Citizenship and Social Justice*, 10(3), 234-253. doi:10.1177/1746197915607278

- Christensen, L. T. & Cornelissen, J. (2011). Bridging Corporate and Organizational Communication: Review, Development and a Look to the Future. *Management Communication Quarterly*, 25(3), 383-414. doi:10.1177/0893318910390194
- Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation* (Vol. 12). Massachusetts: Emerald.
- Convenção Nacional do Ensino Superior 2030. (2019a). *A Convenção*. Retirado de <https://www.cnensinosuperior.pt/a-convencao/>
- Convenção Nacional do Ensino Superior 2030. (2019b). *A convenção: Uma Agenda para o Ensino Superior em Portugal, Desafios do Futuro*. Retirado de <https://www.cnensinosuperior.pt/a-convencao/>
- Convenção Nacional do Ensino Superior 2030. (2019c). *Convenção Nacional Ensino Superior 20/30 O Ensino Superior e a Qualificação dos Portugueses, o que falta fazer?* Retirado de <https://www.cnensinosuperior.pt/sesoes/iscte-iul/conclusoes/>
- Correia, A. C., Carvalho, L. M. & Moutinho, A. (2013). Desenvolvimentos em Democracia. In S. C. Matos & J. R. d. Ó (Eds.), *A Universidade de Lisboa nos Séculos XIX e XX* (pp. 181-233). Lisboa: Universidade de Lisboa e Tinta da China.
- Cruz, G. B. (2008). *O essencial sobre a História da Universidade*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Dahlsrud, A. (2008). How Corporate Social Responsibility is Defined: an Analysis of 37 Definitions. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*(15), 1-13. doi:10.1002/csr.132
- Davis, K. (1960). Can Business Afford to Ignore Social Responsibility? *California Management Review*, 2(3), 70-76.
- Davis, K. (1973). The Case for and against Business Assumption of Social Responsibilities. *The Academy of Management Journal*, 16(2), 312-322.
- Declaração de Bolonha*. (1999). Bolonha.
- Decreto com força de lei de 19 de Abril – bases da nova constituição universitária, § Diário do Governo: 1.ª série, N.º 93 (1911).
- Decreto com força de lei de 22 de Março – instituição de fundos universitários de bolsas de estudo, § Diário do Governo: 1.ª série, N.º 68 (1911).

- Decreto com força de lei n.º 4:554 de 6 de Julho – estatuto universitário, § Diário do Governo: 1.ª série, N.º 152 (1918).
- Decreto de 19 de Agosto – autonomia de diversos institutos de instrução superior, § Diário do Governo: N.º 188 (1907).
- Decreto n.º 4 de 24 de Dezembro – ensino universitário e graus académicos, § Diário do Governo: N.º 294 (1901).
- Decreto n.º 12:426 de 2 de Outubro – estatuto da instrução universitária, § Diário do Governo: 1.ª série, N.º 220 (1926).
- Decreto n.º 19:081 de 2 de Dezembro – aprova o estatuto da Universidade Técnica, § Diário do Governo: 1.ª série, N.º 280 (1930).
- Decreto-Lei n.º 402/73 de 11 de Agosto – expansão e diversificação do ensino superior, § Diário da República: 1.ª série, N.º 188 (1973).
- Deetz, S. A. (2001). Conceptual Foundations. In F. M. Jablin & L. L. Putnam (Eds.), *The new handbook of Organizational Communication, Advances in Theory, Research, and Methods* (pp. 3-46). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Deetz, S. A. & Eger, E. K. (2014). Developing a Metatheoretical Perspective for Organizational Communication Studies. In L. L. Putnam & D. K. Mumby (Eds.), *The SAGE Handbook of Organizational Communication, Advances in Theory, Research and Methods* (3 ed., pp. 27-48). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Diamantopoulou, A. (2005). Foreword by Anna Diamantopoulou. In A. Habisch, J. Jonker, M. Wegner & R. Schmidpeter (Eds.), *Corporate Social Responsibility Across Europe* (pp. V-VI). New York: Springer Berlin Heidelberg.
- Dias, M. A. (1999). A Educação Superior no século XXI. In J. M. A. Silva & N. d. F. F. Soares (Eds.), *A Universidade do novo milénio*. Viçosa: Universidade Federal de Vila Viçosa.
- Eilbirt, H. & Parket, R. (1973). The practice of business: The current status of corporate social responsibility. *Business Horizons*, 16(4), 5-14. doi:10.1016/0007-6813(73)90043-8

- Eisenberg, E. M., Jr., H. L. G. & Trethewey, A. (2010). *Organizacional Communication Balancing Creativity and Constraint* (6 ed.). Boston: Bedford/ St. Martin's.
- Eisenegger, M. & Schranz, M. (2011). Reputation Management and Corporate Social Responsibility. In Ø. Ihlen, J. L. Bartlett & S. May (Eds.), *The Handbook of Communication and Corporate Social Responsibility* (pp. 128-146). Oxford: John Wiley & Sons.
- Epstein, E. M. (1987). The Corporate Social Policy Process: Beyond Business Ethics, Corporate Social Responsibility, and Corporate Social Responsiveness. *California Management Review*, 24(3), 99-114.
- Esgaio, A. & Gomes, S. (2018). *Livro verde sobre Responsabilidade social e instituições de ensino superior*. Lisboa: PRESS FORUM, SA - Comunicação Social.
- Etang, J. L., Lugo-Ocando, J. & Ahmad, Z. A. (2011). Ethics: Corporate Social Responsibility, Power and Strategic Communication. In Ø. Ihlen, J. L. Bartlett & S. May (Eds.), *The Handbook of Communication and Corporate Social Responsibility* (pp. 170-187). Oxford: John Wiley & Sons.
- Falkheimer, J. & Heide, M. (2018). *Strategic Communication: An Introduction*. Oxon: Routledge.
- Fernandes, J. L. (2018a). Desafios e Oportunidades para a Comunicação das Organizações nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. *DEDiCA: Revista de Educação e Humanidades*(14), 103-117. doi:10.30827/dreh.v0i14.7505
- Fernandes, J. L. (2018b). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e Implicações no Ensino Superior: Aplicação a uma Instituição de Ensino Superior de Ciências Sociais Aplicadas. *DEDiCA: Revista de Educação e Humanidades*(15), 99-120. doi:10.30827/dreh.v0i15.8032
- Ferreira, A. I. & Hill, M. M. (2007). Diferenças de Cultura entre Instituições de Ensino Superior Público e Privado: um Estudo de Caso. *Psicologia*, 21(1), 7-26.

- Ferreira, F. M., Nunes, H. B., Oliveira, M., Oliveira, M. M. & Ribeiro, R. (2014). *História da Universidade do Minho 1973/1974 - 2014*. Braga: Fundação Carlos Lloyd Braga.
- Ferreira, L. (2019, 20/03/2019) *Entrevista com o Professor Doutor Luís Ferreira, Vice-Reitor da Universidade de Lisboa (ULisboa)/Entrevistador: S. Silva*.
- Fidalgo, A. (2019, 10/01/2019) *Entrevista com o Professor Doutor António Fidalgo, Reitor da Universidade da Beira Interior (UBI)/Entrevistador: S. Silva*.
- Figueira, A. (2017). *Nivelar os pratos da balança – Estudo da Comunicação Organizacional como fator de sustentabilidade nas parcerias estratégicas entre organizações solidárias e empresas*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação), Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/55777/4/Alexandra%20Maria%20Gomes%20da%20Costa%20de%20Moraes%20Figueira.pdf>
- Frandsen, F. & Johansen, W. (2016). Strategic Communication. *The International Encyclopedia of Organizational Communication*, 1, 1-10.
- Frederick, W. C. (1960). The Growing Concern Over Business Responsibility. *The Business Responsibility*, 54-61.
- Freeman, I. & Hasnaoui, A. (2011). The Meaning of Corporate Social Responsibility: The Vision of Four Nations. *Journal of Business Ethics*, 100, 419-443. doi:10.1007/s10551-010-0688-6
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic Management A Stakeholder Approach*. London: Pitman Publishing.
- Freixo, M. J. V. (2013). *Teorias e Modelos de Comunicação* (3 ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Garriga, E. & Melè, D. (2004). Corporate Social Responsibility Theories: Mapping the Territory. *Journal of Business Ethics*(53), 51-71. doi:10.1023/B:BUSI.0000039399.90587.34
- Gioia, D. A. & Thomas, J. B. (1996). Identity, Image, and Issue Interpretation: Sensemaking During Strategic Change in Academia. *Administrative Science Quarterly*, 41(3), 370-403.

- Goldhaber, G. M. & Barnett, G. A. (1988). *Handbook of Organizational Communication*. Nowood: Ablex.
- Gonçalves, G. (2013). Ligações perigosas: Comunicação e Responsabilidade Social Empresarial. *Cadernos de Comunicação*, 17(2), 15-29.
- Goodpaster, K. E. (2007). *Conscience and Corporate Culture* (1 ed.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Habisch, A. & Jonker, J. (2005). Introduction. In A. Habisch, J. Jonker, M. Wegner & R. Schmidpeter (Eds.), *Corporate Social Responsibility Across Europe* (pp. 1-10). New York: Springer Berlin Heidelberg.
- Habisch, A., Jonker, J., Wegner, M. & Schmidpeter, R. (Eds.). (2005). *Corporate Social Responsibility Across Europe*. New York: Springer Berlin Heidelberg.
- Hallahan, K., Holtzhausen, D., Ruler, B. v., Verčič, D. & Sriramesh, K. (2007). Defining Strategic Communication. *International Journal of Strategic Communication*, 20(46), 3-35. doi:10.1080/15531180701285244
- Harrison, J. S. & Freeman, R. E. (1999). Stakeholders, Social Responsibility, and Performance: Experiencial Evidence and Theoretical Perspectives. *Academy of Management Journal*, 42(5), 479-485.
- Hegde, D. (2005). Public and Private Universities: Unequal Sources of Regional Innovation? *Economic Development Quarterly*, 19(4). doi:10.1177/0891242405280111
- Heide, M., Platen, S. v., Simonsson, C. & Falkheimer, J. (2018). Expanding the Scope of Strategic Communication: Towards a Holistic Understanding of Organizational Complexity. *International Journal of Strategic Communication*, 12(4), 452-468. doi:10.1080/1553118X.2018.1456434
- Hilton, S. (2015). O valor social das marcas. In R. Clifton & J. Simmons (Eds.), *O Mundo das Marcas* (pp. 47-66). Lisboa: Actual Editora.
- ICA. (2019). Website da Internacional Communication Association. *History*. Retirado de <https://www.icahdq.org/page/History>
- Iedema, R. & Wodak, R. (1999). Introduction: organizational discourses and practices. *Discourse & Society*, 10(1), 5-19. doi:10.1177/0957926599010001001

- Ihlen, Ø., Bartlett, J. L. & May, S. (2011a). Corporate Social Responsibility and Communication. In Ø. Ihlen, J. L. Bartlett & S. May (Eds.), *The Handbook of Communication and Corporate Social Responsibility* (pp. 3-22). Oxford: John Wiley & Sons.
- Ihlen, Ø., Bartlett, J. L. & May, S. (Eds.). (2011b). *The Handbook of Communication and Corporate Social Responsibility*. Oxford: John Wiley & Sons.
- Jones, E., Watson, B., Gardner, J. & Gallois, C. (2004). Organizational Communication: Challenges for the New Century. *International Communication Association*, 722-750.
- Jones, T. M. (1980). Corporate Social Responsibility Revisited, Redefined. *California Management Review*, 22(2).
- Jongbloed, B., Enders, J. & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education Quarterly*, 56(3), 303-324. doi:10.1007/s10734-008-9128-2
- Jorge, M. L. & Peña, F. A. (2017). Analysing the Literature on University Social Responsibility: a Review of Selected Higher Education Journals. *Higher Education Quarterly*, 71(4), 302-319. doi:10.1111/hequ.12122
- Kerr, C. (1973). *The uses of university* (Vol. 2). New York: Harper Torchbooks.
- Kreps, T. J. (1962). Measurement of the Social Performance of Business. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 343(1), 20-31. doi:10.1177/000271626234300104
- Kunsch, M. (2006). Comunicação organizacional: conceitos e dimensões dos estudos e das práticas. In M. Marchiori (Ed.), *Faces da cultura e da comunicação organizacional* (pp. 167-190). São Caetano do Sul: Difusão Editora.
- Kunsch, M. (2016). A comunicação nas organizações: dos fluxos lineares às dimensões humana e estratégica. In M. Kunsch (Ed.), *Comunicação organizacional estratégica: aportes conceituais e aplicados*. São Paulo: Summus editorial.
- Lei n.º 5/73 de 25 de Julho – aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo, § Diário da República: 1.ª série, N.º 173 (1973).

- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – lei de bases do sistema educativo, § Diário da República: 1.ª série, N.º 237 (1986).
- Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto – segunda alteração à Lei de bases do sistema educativo e primeira alteração à lei de bases do financiamento do ensino superior, § Diário da República: 1.ª série-A, N.º 166 (2005).
- Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro – regime jurídico das instituições de ensino superior, § Diário da República: 1.ª Série, N.º 174 (2007).
- Lei n.º 108/88 de 24 de Setembro – autonomia das universidades, § Diário da República: 1.ª série, N.º 222 (1988).
- Lei n.º 113/97 de 16 de Setembro – define as bases do financiamento do ensino superior público, § Diário da República: 1.ª série-A, N.º 214 (1997).
- Lindgreen, A. & Swaen, V. r. (2010). Corporate Social Responsibility. *International Journal of Management Reviews*, 1-7. doi:10.1111/j.1468-2370.2009.00277.x
- Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*. (1971). Lisboa. Ministério da Educação Nacional.
- M. (2017, 20/03/2017) *Entrevista exploratória: Comunicação Organizacional e Estratégica. Escola Superior de Comunicação Social/Entrevistador: S. Silva*.
- Macnamara, J. & Gregory, A. (2018). Expanding Evaluation to Progress Strategic Communication: Beyond Message Tracking to Open Listening. *International Journal of Strategic Communication*, 12(4), 469-486. doi:10.1080/1553118X.2018.1450255
- Magna Charta Universitatum*. (1988). Bolonha. Retirado de <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/portuguese>.
- Mainardes, E. W., Raposo, M. & Alves, H. (2014). Universities Need a Market Orientation to Attract Non-Traditional Stakeholders as New Financing Sources. *Public Organization Review*, 14(2), 159-171. doi:10.1007/s11115-012-0211-x
- Martins, M. d. L. (1993). As incertezas da nossa modernidade e o impasse universitário. *Cadernos do Noroeste*, 6(1-2), 341-348.

- Martins, S. (2019). *Condições de vida dos estudantes do ensino superior: Portugal a partir da Europa*. Comunicação apresentada em Convenção Nacional do Ensino Superior 2030 - o Ensino Superior e a Qualificação dos Portugueses: o que falta fazer?, ISCTE-IUL, Lisboa.
- Matos, S. (2018, 09/02/2018). Universidades têm “financiamento instável” e professores envelhecidos. *Diário de Notícias*.
- Matos, S. C. (2013). Na Primeira República. In S. C. Matos & J. R. Ó (Eds.), *A Universidade de Lisboa nos Séculos XIX e XX* (Vol. 1, pp. 77-135). Lisboa: Universidade de Lisboa e Tinta da China.
- Matos, S. C. & Ó, J. R. (2013). À Partida os Problemas. In S. C. Matos & J. R. Ó (Eds.), *A Universidade de Lisboa nos Séculos XIX e XX* (Vol. 1, pp. 24-39). Lisboa: Universidade de Lisboa e Tinta da China.
- Matten, D. & Moon, J. (2005). A Conceptual Framework for Understanding CSR. In A. Habisch, J. Jonker, M. Wegner & R. Schmidpeter (Eds.), *Corporate Social Responsibility Across Europe* (pp. 335-356). New York: Springer Berlin Heidelberg.
- May, S. (2011). Organizational Communication and Corporate Social Responsibility. In Ø. Ihlen, J. L. Bartlett & S. May (Eds.), *The Handbook of Communication and Corporate Social Responsibility* (pp. 87-109). Oxford: John Wiley & Sons.
- May, S. K. & Roper, J. (2014). Corporate Social Responsibility and Ethics. In L. L. Putnam & D. K. Mumby (Eds.), *The SAGE Handbook of Organizational Communication, Advances in Theory, Research and Methods* (3 ed., pp. 767-789). Thousand Oaks: Sage Publications.
- McGuire, J. W. (1963). *Business and society*. New York: McGraw-Hill.
- McWilliams, A. & Siegel, D. (2001). Corporate Social Responsibility: A Theory of the Firm Perspective. *Academy of Management*, 26(1), 117-127.
- Michaels, A. & Grüning, M. (2018). The impact of corporate identity on corporate social responsibility disclosure. *International Journal of Corporate Social Responsibility*, 3(3), 1-13. doi:10.1186/s40991-018-0028-1

- Miles, M. P., Munilla, L. S. & Darroch, J. (2006). The Role of Strategic Conversations with Stakeholders in the Formation of Corporate Social Responsibility Strategy. *Journal of Business Ethics*, 69, 195-205. doi:10.1007/s10551-006-9085-6
- Miller, D. & Dinan, W. (2008). *A Century of Spin How Public Relations Became the Cutting Edge of Corporate Power*. Londres: Pluto Press.
- Miller, K. (2008). Organizational Communication. In W. Donsbach (Ed.), *The International Encyclopedia of Communication* (1 ed.): John Wiley & Sons.
- Miller, K. (2015). *Organizational Communication: Approaches and Processes* (7 ed.). Stamford: Cengage Learning.
- Moon, J. (2005). An Explicit Model of Business - Society Relations. In A. Habisch, J. Jonker, M. Wegner & R. Schmidpeter (Eds.), *Corporate Social Responsibility Across Europe* (pp. 51- 65). New York: Springer Berlin Heidelberg.
- Mora, I. R. (2012). Las relaciones con los públicos y su reflejo en las memorias de Responsabilidad Social. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 2(4), 173-200. doi:10.5783/RIRP-4-2012-08-173-200
- Mora, I. R. & Ibánéz, M. a. (2009). Responsabilidad Social en Las Universidades de España. *Razón y Palabra*, 14(70), 1-22.
- Morsing, M. (2006). Corporate social responsibility as strategic auto-communication: on the role of external stakeholders for member identification. *Business Ethics: A European Review*, 15(2), 171-182.
- Morsing, M. & Schultz, M. (2006). Corporate social responsibility communication: stakeholder information, response and involvement strategies. *Business Ethics: A European Review*, 15(4), 323-338.
- Morsing, M., Schultz, M. & Nielsen, K. U. (2008). The 'Catch 22' of communicating CSR: Findings from a Danish study. *Journal of Marketing Communications*, 14(2), 97-111. doi:10.1080/13527260701856608
- Mumby, D. K. (2001). Power and Politics. In F. M. Jablin & L. L. Putnam (Eds.), *The new handbook of Organizational Communication, Advances in Theory, Research and Methods* (pp. 585-623). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Mumby, D. K. (2013). Cultura, organização e poder. In M. Marchiori (Ed.), *Perspetivas Metateóricas da Cultura e Comunicação*. São Caetano do Sul - SP: Difusão Editora.
- Mumby, D. K. (2014). Critical Theory and Postmodernism. In L. L. Putnam & D. K. Mumby (Eds.), *The SAGE Handbook of Organizational Communication, Advances in Theory, Research and Methods* (3 ed., pp. 101-125). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mumby, D. K. & Stohl, C. (1996). Disciplining Organizational Communication Studies. *Management Communication Quarterly*, 10(1), 50-72.
- Murphy, P. E. (1978). An Evolution: Corporate Social Responsiveness. *University of Michigan Business Review*, 30(6), 19-25.
- Murphy, P. E. & Schlegelmilch, B. B. (2013). Corporate social responsibility and corporate social irresponsibility: Introduction to a special topic section. *Journal of Business Research*, 1-7. doi:10.1016/j.jbusres.2013.02.001
- Nothhaft, H., Werder, K. P., Verčič, D. & Zerfass, A. (2018). Strategic Communication: Reflections on an Elusive Concept. *International Journal of Strategic Communication*, 12(4), 352-366. doi:10.1080/1553118X.2018.1492412
- Nóvoa, A. (2013). Prefácio. In S. C. Matos & J. R. Ó (Eds.), *A Universidade de Lisboa nos Séculos XIX e XX* (Vol. 1, pp. 15-23). Lisboa: Universidade de Lisboa e Tinta da China.
- Ó, J. R. (2013). No autoritarismo português. In S. C. Matos & J. R. Ó (Eds.), *A Universidade de Lisboa nos Séculos XIX e XX* (Vol. 1, pp. 137-179). Lisboa: Universidade de Lisboa e Tinta da China.
- O'Connor, A. & Shumate, M. (2018). A Multidimensional Network Approach to Strategic Communication. *International Journal of Strategic Communication*, 12(4), 399-416. doi:10.1080/1553118X.2018.1452242
- OCDE apresenta avaliação ao sistema de ciência, tecnologia, inovação e ensino superior. (2018). *Website da República Portuguesa*. Retirado de <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/noticia?i=ocde-apresenta-avaliacao-ao-sistema-de-ciencia-tecnologia-inovacao-e-ensino-superior>

- OCDE: Estudo sobre o ensino em Portugal. (2018). UNIVERSIA. Retirado de <http://noticias.universia.pt/educacao/noticia/2018/02/26/1158675/ocde-estudo-sobre-ensino-portugal.html>
- OCDE: Portugal tem falta de estratégia concertada para ciência, inovação e ensino superior. (2018). *Jornal de Notícias*. Retirado de <https://www.jn.pt/nacional/interior/portugal-tem-falta-de-estrategia-concertada-para-ciencia-inovacao-e-ensino-superior-9107895.html>
- OECD. (2001). *Corporate Responsibility: Private Initiatives and Public Goals*. Paris. Retirado de: <http://www.oecd.org/daf/inv/mne/corporateresponsibilityprivateinitiativesandpublicgoals.htm>
- OECD. (2007). *Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Portugal (9789264009769)*. Paris. Retirado de: https://www.oecd-ilibrary.org/education/reviews-of-national-policies-for-education-tertiary-education-in-portugal-2007_9789264009769-en
- OECD. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators (978-92-64-27983-4)*. Paris. Retirado de: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en
- OECD. (2018). *Education At a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris. Retirado de: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en
- Okoye, A. (2009). Theorising Corporate Social Responsibility as an Essentially Contested Concept: Is a Definition Necessary? *Journal of Business Ethics*, 89, 613-627. doi:10.1007/s10551-008-0021-9
- Oliveira, I. (2019). *A Configuração do campo da Comunicação Organizacional no Brasil*. Comunicação apresentada em Encontro de Investigadores de Comunicação Organizacional e Estratégica, Universidade do Minho.
- Peixoto, J. (1989). Alguns dados sobre o Ensino Superior em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*(27/28), 167-188.
- Pereira, A. M. S. (2018). *Programa de Ação 2018-2022: António Manuel de Sousa Pereira*. Porto. Retirado de:

- Phair, J. T. (1991). 1992 education report card: educational institutions, newly vulnerable, confront issues of economic and public trust. *Public Relations Journal*, 48(2), 22-40.
- Plano Estratégico U.Porto 2020. Porto. Retirado de: https://sigarra.up.pt/up/pt/web_gessi_docs.download_file?p_name=F279419777/Plano_Estrategico_U.Porto_2020.pdf
- Pompeu, R. M. (2011). *A Responsabilidade Social da Universidade na Formação de Capital Humano e como Ferramenta de Desenvolvimento Local Sustentável: os casos da UTAD e da UNIFOR*. (Tese de Doutoramento), Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Portaria n.º 634-A/77 de 4 de Outubro – estabelece normas relativas ao acesso ao ensino superior (numerus clausus), § Diário da República: 1.ª série, N.º 230 (1977).
- Portela, M., Areal, N., Alexandre, C. S. F., Cerejeira, J. o., Carvalho, A. & Rodrigues, A. (2007). Regulation and marketisation in the Portuguese higher education system. *Working Paper Series, NIPE, Universidade do Minho*
- Preston, L. E. & Post, J. E. (2012). *Private management and public policy: the principle of public responsibility*. Sanford: Stanford Business Books.
- Putnam, L. L. & Mumby, D. K. (2014). Introduction, Advancing Theory and Research in Organizational Communication. In L. L. Putnam & D. K. Mumby (Eds.), *The SAGE Handbook of Organizational Communication, Advances in Theory, Research and Methods* (3 ed., pp. 1-18). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Putnam, L. L. & Pacanowsky, M. E. (Eds.). (1983). *Communication and Organizations: An Interpretative Approach*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Ralph, M. & Stubbs, W. (2014). Integrating environmental sustainability into universities. *Higher Education Quarterly*, 67(1), 71-90. doi:10.1007/s10734-013-9641-9

- Redding, W. C. (1985). Stumbling Toward Identity: The Emergence of Organizational Communication as a Field of Study. In R. D. McPhee & P. K. Tompkins (Eds.), *Organizational Communication: Traditional Themes and New Directions*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Redding, W. C. & Tompkins, P. (1988). Organizational communication: past and present tenses. In G. M. Goldhaber & G. A. Barnett (Eds.), *Handbook of Organizational Communication* (pp. 5-33). Norwood: Ablex.
- Reed, D. (1999). Stakeholder Management Theory: A Critical Theory Perspective. *Business Ethics Quarterly*, 9(3), 453-483.
- Reis, R. L. & Reis, H. P. (2008). *Gestão Estratégica Aplicada a Instituições de Ensino Superior*. Lisboa: Escolar Editora.
- Ribeiro, R. & Magalhães, A. (2014). Política de Responsabilidade Social na Universidade: conceitos e desafios. *Educação, Sociedade & Culturas*(42), 133-156.
- Roberts, K. H. & O'Reilly, C. A. (1974). Measuring Organizational Communication. *Journal of Applied Psychology*, 59(3), 321-326. doi:10.1037/h0036660
- Ruão, T. (2004). *O estado da arte em comunicação organizacional : 1900 – 2000 : um século de investigação*. Comunicação apresentada em III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO, Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Ruão, T. (2005). *O papel da identidade e da imagem na gestão das universidades*. Comunicação apresentada em IV Congresso da SOPCOM - Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Ruão, T. (2008). *A Comunicação Organizacional e os Fenómenos de Identidade: a aventura comunicativa da formação da Universidade do Minho, 1974-2006*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação), Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8841/1/tese%20final.pdf>

- Ruão, T. & Kunsch, M. (2014). A Comunicação Organizacional e Estratégica: Nota Introdutória. In T. Ruão & M. Kunsch (Eds.), *Tendências da Comunicação Organizacional e Estratégica* (pp. 7-13). Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Rubião, A. (2013). *História da Universidade: Genealogia para um modelo participativo*. Coimbra: Almedina.
- Sá, C. (2019). *Acesso ao ensino superior: situação atual, desafios e questões para debate*. Comunicação apresentada em Convenção Nacional do Ensino Superior 2030: o Ensino Superior e a Qualificação dos Portugueses: o que falta fazer?, ISCTE-IUL, Lisboa.
- Sandhu, S. (2009). Strategic Communication: An Institutional Perspective. *International Journal of Strategic Communication*, 3(2), 72-92. doi:10.1080/15531180902805429
- Santos, B. S. (1989). Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*(27/28), 11-62.
- Schoeneborn, D., Blaschke, S., Cooren, F., McPhee, R. D. & Seidl, D. (2014). The Three Schools of CCO Thinking: Interactive Dialogue and Systematic Comparison. *Management Communication Quarterly*, 28(2), 285-316. doi:10.1177/0893318914527000
- Serra, A. (2014). *Plano de Ação Para 2014-17 da Universidade de Lisboa*. Lisboa. Retirado de: https://www.ulisboa.pt/sites/ulisboa.pt/files/documents/files/ulisboa_linhas_de_acao_2014-171.pdf
- Serrão, J. V. (1986). *História das Universidades*. Porto: Lello Editores.
- Sethi, S. P. (1975). Dimensions of Corporate Social Performance: An Analytical Framework. *California Management Review*, 17(3), 58-64.
- Sgorla, F. (2009). A Responsabilidade Social das Organizações Privadas: das Práticas à Gestão. *Revista Alcance – Eletrônica*, 16(3), 392-403.
- Simão, J. V. (2003). *Modernização do Ensino Superior da Ruptura à Excelência*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Simão, J. V., Santos, S. M. & Costa, A. A. (2003). *Ensino Superior: uma Visão para a Próxima Década*. Lisboa: Gradiva.

- Snider, J., Hill, R. P. & Martin, D. (2003). Corporate Social Responsibility in the 21st Century: A View from the World's Most Successful Firms. *Journal of Business Ethics*, 48, 175-187.
- Sousa, A. (1968). Algumas reflexões sobre a democratização do ensino superior. *Análise Social*, 6(20/21), 248-253.
- Spínola, S. C. (2019). Comunicação ética e ética na comunicação: comunicar responsabilidade social empresarial? In S. P. Sebastião & P. Martins (Eds.), *Ética em Comunicação: reflexões sobre os desafios, os atributos e as práticas* (pp. 91-102). Lisboa: ISCSP – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Taylor, B. C. & Trujillo, N. (2001). Qualitative Research Methods. In F. M. Jablin & L. L. Putnam (Eds.), *The new handbook of Organizational Communication, Advances in Theory, Research and Methods* (pp. 161-194). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Taylor, J. R., Flanagin, A. J., Cheney, G. & Seibold, D. R. (2001). Organizational Communication Research: Key Moments, Central Concerns, and Future Challenges. *Annals of the International Communication Association*, 1(24), 99-137. doi:10.1080/23808985.2001.11678983
- Teixeira, P. & Sarrico, C. (2019). *O Ensino Superior na Europa, uma perspetiva comparada*. Comunicação apresentada em Convenção Nacional do Ensino Superior 2030: o Ensino Superior e a Qualificação dos Portugueses: o que falta fazer?, ISCTE-IUL, Lisboa.
- Teixeira, P. N. (2019). *Financiamento do Ensino Superior em Portugal*. Comunicação apresentada em Convenção Nacional do Ensino Superior 2030: o Ensino Superior e a Qualificação dos Portugueses: o que falta fazer?, ISCTE-IUL, Lisboa.
- Teixeira, S. (2015). *Gestão Estratégica*. Lisboa: Escolar Editora.
- Thomas, G. F. & Stephens, K. J. (2015). An Introduction to Strategic Communication. *International Journal of Business Communication*, 52(1), 3-11. doi:10.1177/2329488414560469

- Tompkins, P. K. & Wanca-Thibault, M. (2001). Organizational Communication: Prelude and Prospects. In F. M. Jablin & L. L. Putnam (Eds.), *The new handbook of Organizational Communication, Advances in Theory, Research, and Methods* (pp. xvii-xxxix). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Torgal, L. R. (2000). *Caminhos e contradições da(s) universidade(s) portuguesa(s)*. Coimbra: CEIS20 - Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra.
- U.Porto. (2018). Website da Universidade do Porto. *História*. Retirado de https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=historia
- UÉ. (2019). Website da Universidade de Évora. *A Universidade: Breve História da UÉ*. Retirado de https://www.uevora.pt/conhecer/a_universidade
- ULisboa. (2018). Website da Universidade de Lisboa. *História*. Retirado de <https://www.ulisboa.pt/sobre-nos#historia>
- Universidade da Beira Interior 2017-2021: Plano de Ação*. (2017). Covilhã. Retirado de: https://www.ubi.pt/Ficheiros/Entidades/90919/Programa%20de%20Acao%202017_VF.pdf
- Vallaes, F. o., Cruz, C. & Sasia, P. M. (2009). *Responsabilidade social universitaria Manual de primeros pasos*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Waddock, S. & Googins, B. K. (2011). The Paradoxes of Communicating Corporate Social Responsibility. In Ø. Ihlen, J. L. Bartlett & S. May (Eds.), *The Handbook of Communication and Corporate Social Responsibility* (pp. 23-43). Oxford: John Wiley & Sons.
- Wæraas, A. & Solbakk, M. N. (2009). Defining the essence of a university: lessons from higher education branding. *Higher Education*(57), 449-462. doi:10.1007/s10734-008-9155-z
- Weick, K. E. (1979). *The Social Psychology of Organizing*. London: Random House.
- Weick, K. E. (2009). *Making sense of the organization: The impermanent organization* (2 ed. Vol. 2). Chichester: John Wiley & Sons.

- Werder, K. P., Nothhaft, H., Verčič, D. & Zerfass, A. (2018). Strategic Communication as an Emerging Interdisciplinary Paradigm. *International Journal of Strategic Communication*, 12(4), 333-351. doi:10.1080/1553118X.2018.1494181
- Windsor, D. (2001). The Future of Corporate Social Responsibility. *The International Journal of Organizational Analysis*, 9(3), 225-256. doi:10.1108/eb028934
- Zerfass, A., Verčič, D., Nothhaft, H. & Werder, K. P. (2018). Strategic Communication: Defining the Field and its Contribution to Research and Practice. *International Journal of Strategic Communication*, 12(4), 487-505. doi:10.1080/1553118X.2018.1493485
- Zorn, T. E. (2002). Converging within Divergence: Overcoming the Disciplinary Fragmentation in Business Communication, Organizational Communication, and Public Relations. *Business Communication Quarterly*, 65(2), 44-53.

Neste livro, procuramos desmistificar a relação entre os fenómenos da Comunicação Organizacional e Estratégica e da Responsabilidade Social nas organizações, a partir de um estudo empírico aplicado a quatro universidades públicas portuguesas.

Começamos por apresentar um debate em torno da conceptualização e da evolução da Comunicação Organizacional, da Comunicação Estratégica e da Responsabilidade Social enquanto disciplinas, para depois nos concentrarmos na relação entre três áreas que, no contexto das organizações contemporâneas, consideramos interdependentes.

Partimos, posteriormente, para a apresentação das universidades que compõem este estudo e promovemos uma discussão em torno da missão contemporânea destas instituições e dos seus desafios atuais. A partir destes dados, construímos um modelo de comunicação que pretende ajudar as universidades públicas portuguesas a cumprirem a sua missão numa lógica de interação constante com os seus públicos.

A conclusão geral deste livro é que, no momento atual, no qual as exigências sociais são crescentes e desafiantes, a comunicação organizacional e estratégica é um pilar imprescindível que ajuda as universidades na concretização do seu papel enquanto instituições de referência no progresso social, económico, cultural e ambiental da sociedade.

Sónia Silva é Professora Auxiliar Convidada na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. É, também, desde 2015, membro integrado do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS). Sónia é doutorada em Estudos de Comunicação: Tecnologia, Cultura e Sociedade pela Universidade do Minho (2020), em parceira com o ISCTE-IUL, com a Universidade da Beira Interior e com a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Entre janeiro de 2020 e agosto de 2021 participou no projeto de investigação Factory of the Future, que resultou do consórcio estabelecido entre a Universidade do Minho e a Bosch Car Multimédia Braga. A sua investigação centra-se nas áreas da Comunicação Organizacional e Estratégica, da Comunicação de Risco, da Comunicação de Crise, da Comunicação de Liderança, da Gestão de Equipas, da Identidade Organizacional, da Responsabilidade Social e da Publicidade e Relações Públicas.