

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

SUSTENTABILIDADE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR:

Um estudo sobre as perceções dos stakeholders em relação à estratégia e comunicação da sustentabilidade e respetivo impacto na credibilidade da
Instituição

AUTORA: Bárbara Nestor Marta

ORIENTADORA: Professora Doutora Mafalda Nogueira



SUSTENTABILIDADE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR:

Um estudo sobre as perceções dos stakeholders em relação à estratégia e comunicação da sustentabilidade e respetivo impacto na credibilidade da Instituição

AUTORA: Bárbara Nestor Marta

Dissertação apresentada ao IPAM, para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em **Gestão de Marketing** realizada sob a orientação científica da Professora Doutora **Mafalda Nogueira**.

INSTITUTO PORTUGUÊS DE ADMINISTRAÇÃO DE MARKETING, JUNHO 2024

AGRADECIMENTOS

À minha família. Por me terem ensinado a ser uma mulher forte, independente e corajosa. Por me inspirarem todos os dias a ser uma pessoa melhor.

À minha Tó. Por ser a minha maior fã e a minha melhor crítica. Por ser o meu porto seguro há 26 anos. Por todas as vezes que me diz “tu consegues tudo, Bárbara”. És a minha pessoa preferida.

Às minhas amigas. Por me terem apoiado neste processo e por me terem dado força todos os dias. Pelos jantares em que conversamos como se ninguém estivesse a ouvir. Pelas saídas em que dançamos como se ninguém estivesse a ver.

À minha equipa de investigação. Por todo o conhecimento e conselhos. Por me terem feito sentir incluída e ouvida. E sobretudo por me terem dado esta oportunidade.

À professora Sandra Gomes. Por partilhar comigo tudo o que sabia sobre este tema. Pela gentileza com que sempre me tratou. E por me ter ajudado sempre que precisei. O conteúdo deste trabalho é mais rico graças a si.

À minha querida orientadora Mafalda. Há pessoas que conhecemos e percebemos imediatamente que são especiais, a Mafalda é uma dessas pessoas. Obrigada por tudo. Pela disponibilidade, pela confiança e pela exigência. Só podia ser a Mafalda.

Espero ter-vos deixado a todos orgulhosos.

RESUMO

Esta investigação explora a sustentabilidades em três Instituições de Ensino Superior portuguesas (IES), o Instituto Português de Administração de Marketing, a Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação da Universidade Europeia e a Universidade Europeia. Sendo investigadas as perceções que os stakeholders destas IES possuem relativamente às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela instituição e sua posterior comunicação. Além disso, foi investigado o impacto que estas perceções exercem na credibilidade da IES.

Com uma abordagem quantitativa, este estudo recolheu 242 respostas através de um inquérito por questionário. Posteriormente, recorrendo a técnicas de análise de dados quantitativas e qualitativas, verificou-se que a perceção dos stakeholders face à sustentabilidade e sua comunicação impactam a credibilidade das IES. Por outro lado, constatou-se que diferentes grupos de stakeholders percecionam as mesmas práticas de sustentabilidade de maneira díspar. Além disso, foi possível compreender as principais recomendações dos stakeholders para a sustentabilidade e sua comunicação nas IES. Contudo as conclusões apuradas devem ser analisadas com prudência, tendo em consideração as limitações do estudo.

Ainda que a sustentabilidade nas IES seja uma temática relevante e em crescimento no meio académico, foram identificadas diversas lacunas relacionadas com o tema que, através desta investigação foi possível colmatar algumas das lacunas evidenciadas.

Palavras-chave: Sustentabilidade; comunicação da sustentabilidade; Instituição de Ensino Superior; perceções dos stakeholders; credibilidade da marca; comunicação nas redes sociais.

ABSTRACT

This research explores sustainability in three Portuguese Higher Education Institutions (HEIs), Instituto Português de Administração de Marketing, Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação da Universidade Europeia and Universidade Europeia. The perceptions held by the stakeholders of these HEIs regarding the sustainability practices developed by the institution and their subsequent communication were investigated. In addition, the impact that these perceptions have on HEI credibility was also investigated.

With a quantitative approach, this study collected 242 responses through a questionnaire survey. Subsequently, using quantitative and qualitative data analysis techniques, it was found that stakeholders' perceptions of sustainability and its communication have an impact on HEIs credibility. On the other hand, it was found that different groups of stakeholders perceive the same sustainability practices differently. In addition, it was possible to understand stakeholders' main recommendations for sustainability and its communication in HEIs. However, the conclusions reached should be analysed with caution, taking into account the limitations of the study.

Although HEIs sustainability is a relevant and growing topic in academic literature, several gaps have been identified, some of which this research has been able to address.

Keywords: Sustainability; sustainability communication; Higher Education Institutions; stakeholder perceptions; brand credibility; social media communication.

ÍNDICE

Agradecimentos	4
Resumo	5
Abstract	6
Índice de Figuras	9
Índice de Tabelas.....	10
Abreviaturas	12
Introdução.....	13
1. Revisão da literatura	19
1.1. Sustentabilidade nas Instituições de Ensino Superior	19
1.1.1. Conceptualização	21
1.1.2. Gestão dos impactos das IES.....	23
1.1.2.1. Impactos organizacionais.....	24
1.1.2.2. Impactos sociais	26
1.1.2.3. Impactos educacionais.....	27
1.1.2.4. Impactos cognitivos	28
1.1.3. Responsabilidades das IES	32
1.2. Comunicação da sustentabilidade nas IES.....	35
1.2.1. O papel dos <i>stakeholders</i> na comunicação da sustentabilidade.....	40
1.2.2. Comunicação da sustentabilidade em contexto digital.....	44
1.3. Credibilidade percebida pelos <i>stakeholders</i>	48
1.3.1. Credibilidade da comunicação da sustentabilidade	48
1.3.1.1. Credibilidade da comunicação nas redes sociais	53
1.3.2. Credibilidade das IES	55
1.4. Reflexões finais	59
2. Modelo conceptual e hipóteses de investigação.....	61
2.1. Relação entre os objetivos específicos e as hipóteses de investigação.....	61
2.2. Hipóteses de investigação.....	63
2.3. Modelo conceptual de análise	66
2.4. Quadro referencial teórico	67
3. Metodologia de investigação.....	76

3.1. Abordagem metodológica.....	76
3.2. Técnicas de recolha de dados: Inquérito por questionário	77
3.2.1. População e amostragem	78
3.2.2. Pré-teste	78
3.2.3. Estrutura, divulgação e recolha de dados	79
3.3. Técnica de análise de dados	81
4. Análise de dados	83
4.1. Caracterização da amostra.....	83
4.2. Análise fatorial	85
4.2.1. Validação da escala: Sustentabilidade na IES.....	87
4.2.2. Validação da escala: Credibilidade percebida no Instagram.....	90
4.2.3. Validação da escala: Credibilidade percebida no Facebook	91
4.2.4. Validação da escala: Credibilidade percebida no LinkedIn	91
4.2.5. Validação da escala: Credibilidade da IES.....	92
4.3. Análise descritiva dos itens das escalas.....	93
4.3.1. Perceção dos <i>stakeholders</i> face à sustentabilidade nas IES.....	94
4.3.2. Credibilidade percebida face à comunicação nas redes sociais.....	99
4.3.3. Credibilidade percebida face à IES.....	101
4.4. Verificação das hipóteses de investigação	102
4.5. Análise de conteúdo	106
4.5.1. Análise das opiniões sobre a comunicação da sustentabilidade das IES.....	107
4.5.2. Análise das recomendações para a melhoria da sustentabilidade	109
5. Discussão de resultados	116
5.1. Modelo conceptual proposto para a sustentabilidade nas IES.....	116
5.2. Resposta aos objetivos específicos.....	120
6. Considerações finais.....	127
6.1. Principais conclusões.....	127
6.2. Contributos teóricos da investigação	130
6.3. Contributos práticos da investigação	132
6.4. Limitações do estudo e recomendações para investigações futuras	132
Referências bibliográficas	135
Anexos.....	149

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo proposto por Lock e Steele (2017)	51
Figura 2 – Adaptação do modelo proposto por Lock e Steele (2017)	52
Figura 3 – Modelo conceptual de análise	66
Figura 4 – Modelo conceptual proposto: Sustentabilidade nas IES	117

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Os impactos das IES e correspondentes ações de gestão	31
Tabela 2 – Relação entre objetivos específicos e hipóteses de investigação	62
Tabela 3 – Escala da variável “Sustentabilidade nas IES”	68
Tabela 4 – Escala da variável “credibilidade da comunicação da sustentabilidade no FB”	72
Tabela 5 – Escala da variável “credibilidade da comunicação da sustentabilidade no IG”	73
Tabela 6 – Escala da variável “credibilidade da comunicação da sustentabilidade no LK”	74
Tabela 7 – Escala da variável “Credibilidade da IES”	75
Tabela 8 – Caraterização Sociodemográfica da amostra (n=242)	84
Tabela 9 – Distribuição em função da IES	85
Tabela 10 – Distribuição em função da relação com a IES (grupo de <i>stakeholder</i>).....	85
Tabela 11 – Itens excluídos após a análise das comunalidades	87
Tabela 12 – Resultados da análise fatorial aos itens: Sustentabilidade nas IES.....	89
Tabela 13 – Resultados da análise fatorial aos itens: Credibilidade da comunicação no IG.....	90
Tabela 14 – Resultados da análise fatorial aos itens: Credibilidade da comunicação no LK	92
Tabela 15 – Resultados da análise fatorial aos itens: Credibilidade da marca IES	93
Tabela 16 – Medidas descritivas: Responsabilidades operacionais	95
Tabela 17 – Medidas descritivas: Responsabilidades dos <i>stakeholders</i> internos	96
Tabela 18 – Medidas descritivas: Responsabilidades legais.....	96
Tabela 19 – Medidas descritivas: Responsabilidades éticas.....	97
Tabela 20 – Medidas descritivas: Responsabilidades de investigação e desenvolvimento.....	97
Tabela 21 – Medidas descritivas: Responsabilidades filantrópicas	98
Tabela 22 – Medidas descritivas: Envolvimento da comunidade	99
Tabela 23 – Distribuição em função rede social acompanhada com mais frequência	100
Tabela 24 – Medidas descritivas “credibilidade percebida da comunicação no IG e LK”	101
Tabela 25 – Medidas descritivas “credibilidade percebida da marca”	101
Tabela 26 – Teste ANOVA: Perceção face à sustentabilidade das IES por grupo de <i>stakeholders</i> ...	103
Tabela 27 – Teste ANOVA: Perceção face à sustentabilidade das IES por instituição de ensino.....	103
Tabela 28 – Modelo de regressão linear múltipla: Perceções dos <i>stakeholders</i> face às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela sua IES.....	105

Tabela 29 – Modelo de regressão linear múltipla: Percepções dos <i>stakeholders</i> face à comunicação da sustentabilidade no IG	106
Tabela 30 – Modelo de regressão linear múltipla: Percepções dos <i>stakeholders</i> face à comunicação da sustentabilidade no LK	106
Tabela 31 – Categorias de análise e contagem de frequências: Opinião sobre a comunicação da sustentabilidade da IES	108
Tabela 32 – Categorias e subcategorias de análise e contagem de frequências: Recomendações para a melhoria da sustentabilidade	110
Tabela 33 – Confirmação das hipóteses de estudo	120
Tabela 34 – Percepção comparativa dos <i>stakeholders</i> face às variáveis da sustentabilidade.....	122

ABREVIATURAS

FB – Facebook

I&D – Investigação e Desenvolvimento

IADE – Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação da Universidade Europeia

IES – Instituições de Ensino Superior

IG – Instagram

IPAM – Instituto Português de Administração de Marketing

LK – LinkedIn

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

ORSIES – Observatório da Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior

SECTES – Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

UE – Universidade Europeia

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a humanidade tem enfrentado desafios sem precedentes. Mais recentemente, a pandemia de COVID-19 e as Guerras na Ucrânia e Palestina agravaram os problemas económicos e sociais já existentes, intensificando, nomeadamente, a crise alimentar, energética, humanitária e de refugiados. Por outro lado, os problemas ambientais continuam a agravar-se, a biodiversidade encontra-se ameaçada e os ecossistemas degradados (UNESCO, 2022). De acordo com o *Sustainable Development Goals Report* existe uma forte ameaça à concretização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ONU, 2022).

Perante esta realidade a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, composta por dezassete ODS, requer a formação de parcerias sólidas entre governo, organizações empresariais e instituições de ensino (HESI, 2023). É neste sentido que as Instituições de Ensino Superior (IES) são chamadas a intervir enquanto agentes sociais dotados de uma capacidade única para atuarem como intervenientes para a transição rumo à sustentabilidade (Latif, 2018; UNESCO, 2022).

Segundo a UNESCO (2022), o ensino superior é crucial para o desenvolvimento cultural, económico e social. Neste âmbito, as IES devem ser encaradas como um dos principais catalisadores para alcançar os ODS (ORSIES, 2018).

De facto, ao longo dos séculos, as IES têm desempenhado um papel preponderante na sociedade, sendo amplamente reconhecidas como uma das instituições mais antigas do mundo. A longevidade destas instituições deve-se, em grande parte, à capacidade de se

adaptarem e reinventarem ao longo do tempo, perpetuando-se como um espaço essencial para a produção e disseminação do conhecimento (UNESCO, 2022). Todavia a missão das IES vai além das vertentes tradicionais do ensino e da investigação, pelo que a sua finalidade passa, também, por servir a sociedade em que se inserem, o que é comumente denominado de terceira missão das IES (Talloires Network of Engaged Universities, 2005).

Neste sentido para que as IES cumpram na totalidade as suas três missões, é essencial que a sustentabilidade esteja no centro das suas práticas e objetivos. Assim, a integração da sustentabilidade nas IES exige um compromisso ativo na procura por soluções que visem enfrentar os desafios económicos, sociais e ambientais atuais (USR Network, 2021). Além disso, é imperativo reconhecer os impactos que decorrem das operações diárias das instituições de ensino. Portanto, os impactos devem ser geridos de forma responsável, levando em consideração os ODS e adotando medidas concretas que permitam reduzir os impactos negativos e maximizar as potencialidades das IES (ORSIES, 2018; Vallaey & Álvarez-Rodríguez, 2022).

Nos últimos anos, algumas IES tornaram-se, efetivamente, instituições pioneiras na promoção de uma sociedade mais sustentável. Todavia, apesar deste esforço, existem, ainda, fortes barreiras que impedem as IES de contribuírem de forma mais proativa para a sustentabilidade (Sanches et al., 2022; UNESCO, 2022).

Desde logo, Coelho e Menezes (2021) relataram no seu estudo o desconhecimento demonstrado pelos estudantes relativamente ao conceito de sustentabilidade nas IES e ao que o mesmo envolve. Por outro lado, o trabalho desenvolvido por Gomes et al. (2019) revela uma falta de consciência generalizada a toda a comunidade académica no que

concerne às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela instituição de ensino a que pertencem. Estas conclusões vão ao encontro das barreiras que Disterheft et al. (2012) já havia sugerido quanto à compreensão inadequada da sustentabilidade por parte dos *stakeholders* das instituições de ensino.

Paralelamente, há um crescente corpo de literatura que reconhece a importância de diferenciar os *stakeholders* no momento de formulação de uma estratégia de sustentabilidade, apesar de, ainda, não existir uma ligação concreta na literatura entre os dois conceitos (Ferrero–Ferrero et al., 2018; Latif, 2018; Vale et al., 2022). Na perspectiva de Casablancas–Segura et al. (2019), as IES devem orientar a sua missão sustentável de forma a abranger os interesses da comunidade académica. Todavia, Hessen e Schmelkes (2022) referem não existir uma abordagem única para todas as IES no que diz respeito à sustentabilidade. Desta forma, cada IES deve identificar a estratégia mais adequada, tendo em vista satisfazer tanto os interesses da comunidade académica como da sua agenda para a sustentabilidade (Latif, 2018).

Por outro lado, é evidente, também, a necessidade de mais estudos relativamente à integração entre a sustentabilidade nas IES e a comunicação da mesma (Vale et al., 2022). No entendimento de Filho et al. (2019), as limitações decorrentes da comunicação unilateral não potenciam o envolvimento da comunidade académica nas questões promovidas pelas IES. Assim, diversos autores destacam o papel crítico decorrente da escolha de canais de comunicação mais abertos e transparentes, que permitam o envolvimento com os *stakeholders*, de forma a fomentar a consciencialização dos mesmos no que se refere à sustentabilidade (Gomez, 2021; Silva et al., 2021; Vale et al., 2022). Os dados obtidos no

Sustainable Development Goals Report corroboram o uso das plataformas digital para a comunicação da sustentabilidade em países mais desenvolvidos, como é o caso de Portugal (ONU, 2022; The World Bank, 2023).

Adicionalmente Gomes et al. (2019) sugerem que a comunicação da sustentabilidade das IES por meio das redes sociais pode representar uma abordagem eficaz, tendo repercussões na interação e envolvimento dos *stakeholders* na temática da sustentabilidade. Neste sentido Vale et al. (2022) e Gomez (2021), sublinham a escassez de estudos sobre a comunicação digital, nomeadamente através das redes sociais, no domínio da sustentabilidade.

A revisão da literatura revelou ainda que, embora existam estudos que abordam o impacto da perceção dos *stakeholders* sobre a sustentabilidade de uma organização na credibilidade da mesma, não existem, ainda, no contexto das IES, autores que explorem esta relação (Du et al., 2010; Hur et al., 2014; Jahdi & Acikdilli, 2009; Melo & Garrido-Morgado, 2012). Assim, a presente dissertação pretende colmatar as lacunas evidenciadas, pelo que se procurou estudar o efeito das perceções dos *stakeholders* relativamente às práticas de sustentabilidade e sua posterior comunicação na credibilidade da IES. Desta forma, o objetivo geral desta dissertação passa por explorar as perceções dos estudantes e colaboradores docentes e não docentes do Instituto Português de Administração de Marketing (IPAM), da Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação da Universidade Europeia (IADE) e da Universidade Europeia (UE) em relação à sustentabilidade das suas IES e à comunicação efetuada pelas mesmas neste âmbito, averiguando o impacto dessas perceções na credibilidade da instituição de ensino.

Por sua vez, os objetivos específicos, que pretendem demonstrar o objetivo geral acima mencionado, passam por:

1. Explorar se existem diferenças nas perceções dos estudantes, docentes e colaboradores não docentes do IPAM, IADE e UE face às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela sua instituição de ensino.
2. Analisar o impacto das perceções dos *stakeholders* do IPAM, IADE e UE face às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela sua instituição de ensino na credibilidade da marca da mesma instituição.
3. Analisar o impacto das perceções dos *stakeholders* do IPAM, IADE e UE face à comunicação da sustentabilidade na credibilidade da marca da mesma instituição.
4. Compreender a opinião dos *stakeholders* do IPAM, IADE e UE em relação à comunicação das práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela sua instituição de ensino.
5. Analisar as recomendações dos *stakeholders* do IPAM, IADE e UE em relação à sustentabilidade da sua instituição de ensino.

Posto isto, esta dissertação encontra-se organizada em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, é apresentado o enquadramento teórico, onde são destacadas as temáticas associadas ao problema de investigação, nomeadamente no que se refere à sustentabilidade nas IES, à comunicação da sustentabilidade e ainda à credibilidade percebida pelos *stakeholders*.

O segundo capítulo debruça-se sobre as hipóteses de investigação e sua justificação teórica, bem como a apresentação do modelo conceptual de análise e o quadro referencial teórico.

A metodologia de investigação será abordada no terceiro capítulo, que inclui a justificação da razão pela qual se adotou a metodologia quantitativa, após a qual será referida a técnica de recolha de dados e de análise de dados.

No quarto capítulo é realizada a análise de dados, incluindo a caracterização da amostra, a análise fatorial e descritiva dos itens das escalas, a verificação das hipóteses de investigação e por último a análise de conteúdo.

A discussão de resultados insere-se no quinto capítulo, apresentando o modelo conceptual proposto e a resposta aos objetivos específicos.

Por fim, o sexto capítulo diz respeito às considerações finais, incluindo-se aqui os contributos teóricos e práticos desta investigação, bem como as limitações e recomendações para investigações futuras.

1. REVISÃO DA LITERATURA

Ao longo do presente capítulo irá ser realizada uma análise crítica da literatura respeitante aos três tópicos chave a que este estudo se refere. O primeiro tópico refere-se à sustentabilidade nas Instituições de Ensino Superior (secção 1.1), de seguida será investigado o estado de arte alusivo à comunicação da sustentabilidade (secção 1.2) e, por último, procede-se à análise da credibilidade percebida pelos *stakeholders* nomeadamente no que concerne à marca e à comunicação digital da sustentabilidade (secção 1.3).

Este capítulo, pretende, por conseguinte, fornecer o enquadramento teórico necessário para a prossecução dos objetivos delineados anteriormente.

1.1. Sustentabilidade nas Instituições de Ensino Superior

As Instituições de Ensino Superior assumem um papel fundamental na disseminação do conhecimento e, conseqüentemente na promoção do desenvolvimento intelectual, pensamento crítico e capacidade de inovação. Estas instituições são vistas como detentoras de uma força motriz para o desenvolvimento social, configurando-se, desta maneira, como pilares fundamentais para a formação de uma sociedade mais desenvolvida e consciente (Lozano et al., 2015; ORSIES, 2018; Ribeiro & Magalhães, 2014). Na mesma linha de pensamento Kouatli (2019), considera que as IES são organizações chave na promoção da sustentabilidade entre os líderes e profissionais do futuro.

A literatura sobre sustentabilidade é vasta, porém, existe ainda uma questão fulcral que

divide a opinião dos académicos (Cho et al., 2017; Sheehy & Farneti, 2021). Por um lado, existem aqueles que defendem que os termos "sustentabilidade" e "responsabilidade social" são equivalentes. Por outro lado, há aqueles que apontam para as diferenças entre os dois conceitos e se dividem em relação a qual deles é mais abrangente e de que forma estão relacionados entre si (Carter & Rogers, 2008; Nicolò et al., 2022; Roos, 2019; Sheehy & Farneti, 2021). Estudos mais recentes apontam para que o conceito de sustentabilidade é mais abrangente, incorporando não só a responsabilidade social como também a preocupação com o desenvolvimento sustentável (Imbriscg & Toma, 2020; Sammalisto et al., 2015; Šimić et al., 2022).

Neste sentido, embora a sustentabilidade seja um conceito historicamente estudado e aplicado em contexto empresarial, a sua abrangência não se cinge a este contexto, sendo, por conseguinte, um tema multidisciplinar. Assim, em resposta à crescente preocupação da sociedade, que já exigia comportamentos socialmente responsáveis das empresas, outras organizações, nomeadamente as IES, passaram também a ser incluídas no âmbito da sustentabilidade (Eidt & Calgaro, 2021; Geryk, 2020).

De facto, ao longo dos anos, fruto de diversas pressões sociais e legais, as IES sofreram grandes transformações que, com vista a satisfazer as necessidades da sociedade e cumprir as orientações legais, culminaram numa maior abrangência da sua atividade. Na perspetiva de Alonso-Almeida et al. (2015), nos últimos anos, as IES estão a ser pressionadas, mais do que nunca, a comprometer-se com a sustentabilidade. Nesta sequência, as IES viram-se obrigadas a incorporar uma nova dimensão de atuação que incide fundamentalmente no seu papel enquanto agentes sociais (Eidt & Calgaro, 2021).

Importa, contudo, reconhecer que a temática da sustentabilidade é manifestamente abrangente, pelo que o seu conceito e correspondentes estratégias podem variar consoante o setor de atividade em questão. Neste sentido, a secção seguinte pretende apresentar uma exposição clara sobre a conceptualização da sustentabilidade no âmbito das IES.

1.1.1. Conceptualização

A sustentabilidade nas IES refere-se a um conjunto de iniciativas empreendidas por estas instituições com o propósito de incorporar as dimensões sociais e ambientais como pilares fundamentais da sua missão institucional (Geryk, 2020; Ismail & Shujaat, 2019). Segundo esta perspetiva, a importância de atuação das IES é reconhecida não somente no âmbito tradicional do ensino e da investigação, como também na promoção do desenvolvimento sustentável. Tal reconhecimento implica, portanto, que as IES assumam de maneira intrínseca a responsabilidade pelas suas ações e práticas voltadas para esse fim (Eidt & Calgaro, 2021). Vallaeys (2007) já havia sugerido que a sustentabilidade nas IES devia ser entendida como uma política de gestão de qualidade que não deve ser confundida com pontuais ações de filantropia, não sendo, por conseguinte, uma mera extensão solidária. Pelo contrário, é fundamental existir uma coerência institucional transversal a todos os processos, nomeadamente no que concerne aos planos curriculares e linhas de investigação (Dávila et al., 2022; Vallaeys, 2014).

A sustentabilidade nas IES refere-se, então, à forma como estas organizações contribuem para a promoção de sociedades mais sustentáveis, democráticas, culturalmente

preparadas e financeiramente mais fortes (Ribeiro & Magalhães, 2014).

Em Portugal, foi criado em 2017, com o apoio da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SECTES), o Observatório da Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior (ORSIES). A ORSIES é um projeto que une várias instituições de ensino superior em Portugal com o objetivo de incorporar a responsabilidade social nas suas práticas correntes, comprometendo-se, desta forma, com o desenvolvimento sustentável. Em simultâneo, também, o Livro Verde, criado pela entidade referida, desempenha um papel essencial no fornecimento de uma base teórica para compreender e implementar a sustentabilidade nas IES portuguesas (Fonseca & Fernandes, 2022). No entanto, os mesmos autores argumentam que, embora existam diversos projetos e iniciativas em contexto nacional respeitantes à sustentabilidade nas IES, é necessário reconhecer que este tema é ainda pouco explorado e aplicado em contexto português.

No mesmo sentido, diversos autores ressaltam a importância de não confundir o interesse crescente pela temática da sustentabilidade nas IES, verificado, nomeadamente, através da proliferação da investigação e dos vários projetos a serem desenvolvidos em torno desta área (Bedin & Faria, 2021; Coelho & Menezes, 2021; Disterheft et al., 2012), com um conhecimento aprofundado e estável sobre o mesmo. Aliás Dávila et al. (2022), vão mais longe ao alertar para o facto de que, embora as IES tenham vindo a considerar as iniciativas sustentáveis nos últimos anos, a maioria dos seus planos não foram implementados ou foram executados superficialmente.

A secção que se segue destaca os impactos gerados pelas IES e explicar como uma gestão adequada desses impactos pode promover a mobilização rumo à sustentabilidade.

1.1.2. Gestão dos impactos das IES

Tendo em consideração que as IES são organismos que diferem em termos de missão e valores relativamente a uma empresa tradicional, apesar de, tal como refere Ismail e Shujaat (2019) serem geridas de forma semelhante, Vallaey (2014) afirma ser imperativo adaptar a estratégia de sustentabilidade tradicionalmente aplicada em contexto empresarial quando se pretende aplicar a mesma no contexto das IES. Nesse sentido, é fundamental considerar o contexto e as particularidades específicas destas instituições enquanto organizações que possuem estruturas e sistemas de gestão próprios (Coelho & Menezes, 2021; Latif, 2018; ORSIES, 2018). Ainda segundo Vallaey (2014), a estratégia sustentável das IES deve ter por base os impactos que as IES podem gerar na sociedade em dois eixos distintos, organizacional e académico, sendo que o eixo organizacional diz respeito aos impactos organizacionais e aos impactos sociais, já o eixo académico divide-se em impactos de natureza educativa e cognitiva.

A maioria dos autores que se debruçam sobre o estudo da sustentabilidade nas IES, abordam esta temática, do mesmo ponto de vista que se adiantou, isto é, tendo em consideração os impactos que as IES podem gerar nas dimensões organizacionais, sociais, educacionais e cognitivas (M. Ali et al., 2021; Eidt & Calgaro, 2021; Findler et al., 2019; Vázquez et al., 2015). Esta abordagem à sustentabilidade admite que é possível delinear uma estratégia de sustentabilidade coesa através da minimização dos impactos negativos e da maximização dos impactos positivos das IES. Desta forma, é possível promover o desenvolvimento em direção a um ambiente global aprimorado e, ao mesmo tempo,

contribuindo substancialmente para o progresso social, cultural, económico e ambiental (Gomes et al., 2019; ORSIES, 2018; Vallaeyts et al., 2009).

Neste sentido, os quatro tópicos que se seguem visam fornecer uma visão mais detalhada dos impactos acima mencionados, bem como destacar as estratégias que a literatura aponta no sentido de gerir esses impactos de forma mais sustentável.

1.1.2.1. Impactos organizacionais

Os impactos de funcionamento organizacional dizem respeito a todo o tipo de procedimentos institucionais internos que possam impactar de alguma forma a comunidade académica e/ou o meio ambiente (Vallaeyts et al., 2009; Vázquez et al., 2015). De acordo com M. Ali et al. (2021), as operações quotidianas das IES, nomeadamente, a forma como gerem os seus recursos humanos, o modelo de governação e os seus valores organizacionais, inserem-se como ações que impactam o funcionamento das IES na sua vertente organizacional. Desta forma, os impactos organizacionais devem ser geridos de forma sustentável, tendo em vista a construção de um *campus* socialmente responsável. Neste sentido, as IES devem envolver todos os membros da comunidade académica e debater as questões de sustentabilidade de forma transversal (ORSIES, 2018). Esta visão alargada de *campus* permite às IES a promoção de uma conduta responsável, baseada em práticas éticas, democráticas e sustentáveis (Vallaeyts, 2007).

Mais concretamente, as IES devem ter em especial consideração os seus *stakeholders* internos promovendo um ambiente de trabalho justo e ético que incentive o

desenvolvimento pessoal e profissional, nomeadamente através da transparência e equidade nos processos de contratação e tabelas remunerativas, assegurando, neste sentido, as condições efetivas para o equilíbrio profissional e pessoal (Roos, 2019). Note-se que os impactos organizacionais são por vezes marginalizados, uma vez que a sustentabilidade é geralmente associada a uma vertente exclusivamente externa (ORSIES, 2018). Neste sentido Eidt e Calgaro (2021), enfatizam a necessidade de considerar a vertente interna com a devida seriedade, considerando os autores internos como parte integrante da estratégia de sustentabilidade nas IES.

Por outro lado, no que diz respeito à comunicação de marketing das IES, deve existir uma preocupação em possuir um entendimento geral das necessidades dos *stakeholders* internos. Importa ressaltar que este tópico será abordado com mais detalhe num capítulo posterior, contudo, é relevante incluir, nesta fase, que toda a estratégia comunicacional e de marketing deve ter por base a correção de eventuais lacunas que possam existir no que diz respeito ao conhecimento das práticas sustentáveis dos atores internos ou promovendo o seu interesse e envolvimento nestas mesmas práticas (Geryk, 2020; ORSIES, 2018).

Já no que concerne ao aspeto ambiental, incluem-se neste ponto ações que reduzam o impacto ambiental negativo do funcionamento das IES, nomeadamente a redução do consumo de água, a reciclagem e as fontes alternativas de energia. Por outro lado, o aspeto ambiental passa, também, pela promoção de práticas amigas do ambiente, que incentivem e estimulem a participação dos *stakeholders* em ações e projetos académicos neste âmbito. No mesmo sentido, a promoção de hábitos saudáveis e a capacitação da comunidade académica para dar resposta em caso de acidentes, especialmente promovendo a formação

em suporte básico de vida, deve fazer parte da agenda das IES (M. Ali et al., 2021; ORSIES, 2018).

Note-se que a implementação destas iniciativas exerce um impacto significativo não apenas na comunidade académica, mas também no meio ambiente. Isto ocorre uma vez que estas iniciativas estabelecem um alicerce para que todos os *stakeholders* possam aprender e adotar hábitos ambientalmente mais conscientes e sustentáveis (M. Ali et al., 2021).

1.1.2.2. Impactos sociais

As IES possuem a capacidade de impactar a sociedade e contribuir para o seu desenvolvimento. Esta aptidão das instituições de ensino decorre da facilidade com que conseguem interagir com os futuros líderes da sociedade. Assim, quando conscientes da sua capacidade única para servir como interlocutores com a sociedade e alinhadas com a agenda para o desenvolvimento sustentável, as IES são capazes de exercer uma participação social na comunidade, promovendo um desenvolvimento social mais responsável e sustentável (ORSIES, 2018; Vallaey, 2007; Vázquez et al., 2015). Nesta sequência, a gestão destes impactos na sociedade, anteriormente encarada pelas IES como uma simples extensão académica, é vista, agora, como uma parte integrante e intrínseca da própria atividade da IES (Eidt & Calgaro, 2021).

A gestão dos impactos sociais exercidos pelas IES passa pela participação social na comunidade. Neste sentido, é destacado o envolvimento das IES na agenda local, nacional

e internacional tendo em vista o desenvolvimento sustentável das comunidades. Por outro lado, é importante ressaltar a prestação de serviços com a finalidade de resolver problemas sociais concretos, assim é importante que as IES alarguem o seu contexto sociocultural e estabeleçam protocolos com comunidades que estejam carenciadas em algum aspeto que possa ser minimizado através do envolvimento e participação da IES e dos seus *stakeholders* (M. Ali et al., 2021; ORSIES, 2018).

Na mesma linha de pensamento Šimić et al. (2022), destacam que as IES devem envolver ativamente os *stakeholders* internos e externos, incentivando a aprendizagem mútua e promovendo o trabalho colaborativo de forma interdisciplinar, o que poderá ter especial relevância no âmbito da investigação (M. Ali et al., 2021).

1.1.2.3. Impactos educacionais

As IES desempenham um papel crucial na formação pessoal e profissional dos indivíduos, pois não apenas equipam os estudantes com habilidades técnicas interdisciplinares, como também transmitem os valores éticos e morais, necessários para abordar as preocupações sociais e provocar mudanças positivas na comunidade. Por outro lado, as IES impulsionam as capacidades reflexivas, de pensamento crítico e habilidades sociais (M. Ali et al., 2021; ORSIES, 2018; Vallaeyts et al., 2009).

O impacto educativo manifestamente mais proeminente passa pela capacidade de formar cidadãos socialmente responsáveis (Vázquez et al., 2015). Na perspetiva de M. Ali et al. (2021), a formação de capital social socialmente responsável, implica que as IES

adaptem os seus programas curriculares dando mais ênfase aos problemas sociais atuais e desta forma aumentem a consciencialização dos estudantes (Filho et al., 2019; Vázquez et al., 2014). Neste sentido, Owusu-Agyeman e Fourie-Malherbe (2021) argumentam que é necessário envolver os estudantes em ações de voluntariado e projetos sociais uma vez que isso enriquece as suas experiências de vida, fortalece o seu processo de aprendizagem e potencialmente melhora a sua empregabilidade futura (Geryk, 2020).

Por outro lado Leal Filho et al. (2023), revelam que a promoção da mobilidade e da colaboração tanto a nível nacional quanto internacional é crucial para ampliar os esforços em prol da sustentabilidade, criando projetos educacionais num ambiente mais global e contribuindo para o desenvolvimento da sustentabilidade noutros contextos e realidades, tornando, desta forma, o conhecimento acessível para todos (ORSIES, 2018).

1.1.2.4. Impactos cognitivos

O ensino superior reconhece a importância em estabelecer uma relação coesa entre as IES e a sociedade envolvente, garantindo que as mesmas façam uma gestão socialmente responsável da produção e difusão do conhecimento tendo em vista o desenvolvimento sustentável (ORSIES, 2018).

A gestão dos impactos cognitivos está intimamente relacionada com o conceito de Ciência Aberta, que passa pela procura em tornar a investigação científica mais acessível, transparente e colaborativa através da disseminação do conhecimento científico. O que permite o envolvimento de um público mais vasto no processo científico e possibilita a

interação entre esse público e os investigadores. Neste sentido, é essencial incentivar e criar referências para os processos de investigação e publicação que favoreçam a Ciência Aberta, sem que os direitos de autor sejam postos em causa. Por outro lado, deve ser estimulada a criação de ecossistemas de conhecimento, onde se dê primazia às dinâmicas multi-colaborativas e à Ciência Cidadã (Feeney et al., 2023; Hagger, 2022; ORSIES, 2018).

Outra componente fundamental na gestão dos impactos cognitivos passa pela promoção da investigação colaborativa. As IES devem criar oportunidades que potenciem a integração do ensino e da investigação. A participação ativa dos estudantes deve ser valorizada, pelo que os mesmos devem ser capazes de gerar conhecimento através da investigação académica (Ashida, 2023; Lopes & Mesquita, 2020; Vallaeys & Álvarez-Rodríguez, 2022). Assim, deve ser repensado o modelo de formação académica de forma que os estudantes participem com mais frequência nas investigações em curso nas IES (Owusu-Agyeman & Fourie-Malherbe, 2021).

Por outro lado, na perspetiva de Leal Filho et al. (2019), é fundamental que as IES assumam a responsabilidade em promover investigações orientadas pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), isto é, investigações que tenham como finalidade o potencial contributo para a implementação de um ou mais ODS. Neste sentido, as IES devem assumir um compromisso transversal com os objetivos definidos na Agenda 2030. Simultaneamente, outros autores apelam para a necessidade de criação de programas e linhas de pesquisa que fomentem e apoiem estas investigações (Imbriscg & Toma, 2020; ORSIES, 2018).

Paralelamente, a difusão do conhecimento junto da comunidade deve ser uma

componente estratégica da política de gestão dos impactos cognitivos das IES, na medida em que ajuda a tornar a ciência acessível para todos, garantindo que as descobertas científicas sejam relevantes e úteis para a sociedade em geral (M. Ali et al., 2021; Feeney et al., 2023).

Face ao exposto, é possível aferir que a gestão dos impactos das IES (Tabela 1) oferece uma valiosa estrutura para compreender de forma holística a capacidade das instituições de ensino em impulsionar o desenvolvimento sustentável (Findler et al., 2019; Ribeiro & Magalhães, 2014; Roos, 2019; Silva et al., 2021; Vallaey, 2007).

Tabela 1 – Os impactos das IES e correspondentes ações de gestão

IMPACTOS ORGANIZACIONAIS
<p>Ação de gestão geral: <i>Campus</i> socialmente responsável</p> <p>Ações específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Governança democrática, transparente e ética (M. Ali et al., 2021) - Gestão socialmente responsável dos recursos humanos (M. Ali et al., 2021; Roos, 2019) - Justiça, transparência e equidade nas políticas de acesso às IES (M. Ali et al., 2021) - <i>Campus</i> ambientalmente sustentável, seguro e saudável (M. Ali et al., 2021) - Comunicação e marketing socialmente responsáveis (Geryk, 2020)
IMPACTOS SOCIAIS
<p>Ação de gestão geral: Participação social na comunidade</p> <p>Ações específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação ativa na agenda de desenvolvimento sustentável (M. Ali et al., 2021) - Prestação de serviços que contribuam para a resolução de problemas sociais (M. Ali et al., 2021) - Promoção do trabalho colaborativo (M. Ali et al., 2021; Šimić et al., 2022)
IMPACTOS EDUCACIONAIS
<p>Ação de gestão geral: Formação pessoal e profissional dos estudantes</p> <p>Ações específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação de cidadãos socialmente responsáveis (M. Ali et al., 2021; Filho et al., 2023; Vázquez et al., 2014, 2015) - Promoção da empregabilidade e da aprendizagem ao longo da vida (Geryk, 2020) - Aprendizagem baseada em projetos sociais e de voluntariado (Owusu-Agyeman & Fourie-Malherbe, 2021) - Promoção da mobilidade e da colaboração, nacionais e internacionais (Filho et al., 2023)
IMPACTOS COGNITIVOS
<p>Ação de gestão geral: Gestão socialmente responsável da produção e difusão do conhecimento</p> <p>Ações específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de uma política de Ciência Aberta (Feeney et al., 2023; Hagger, 2022) - Promoção da investigação colaborativa (Ashida, 2023; Lopes & Mesquita, 2020; Owusu-Agyeman & Fourie-Malherbe, 2021; Vallaey & Álvarez-Rodríguez, 2022) - Difusão de conhecimentos junto da comunidade (M. Ali et al., 2021; Feeney et al., 2023) - Promoção de investigação orientada pelos ODS (Filho et al., 2023; Imbriscg & Toma, 2020)

Nota: Adaptado de ORSIES (2018)

A secção que se segue procura explorar as responsabilidades que as IES devem desempenhar, de forma a serem vistas como prosectoras da sustentabilidade.

1.1.3. Responsabilidades das IES

Como já foi referido, as contribuições de Vallaeys para o desenvolvimento da literatura sobre a sustentabilidade nas IES são de extrema importância e relevância académica, sendo amplamente citadas em diversos estudos sobre o assunto. Contudo, o foco do seu trabalho incide fundamentalmente nos impactos que advêm da aplicação da sustentabilidade nas IES. Deste modo, surge a necessidade de explorar que responsabilidades efetivas as instituições de ensino devem desempenhar para que os impactos organizacionais, sociais, educacionais e cognitivos de Vallaeys (2007, 2014) sejam materializados na prática.

É neste sentido que Latif (2018) ao explorar o tema da sustentabilidade nas IES a procurou abordar através das responsabilidades subjacentes que uma instituição de ensino sustentável deve desempenhar.

Por outro lado, o autor identificou uma lacuna significativa na literatura da sustentabilidade no contexto das instituições de ensino, pois embora algumas escalas tenham sido desenvolvidas para examinar a sustentabilidade nestas instituições, nenhuma delas permitia avaliar a mesma através da perceção dos *stakeholders* internos. Assim, na tentativa de eliminar a lacuna que identificou, o autor procurou desenvolver e validar uma escala baseada na perceção dos *stakeholders* que permitisse medir a sustentabilidade nas IES.

Neste sentido, Latif (2018) agrupou, com base na literatura, um conjunto extenso de determinantes chaves para a sustentabilidade nas IES e conseguiu perceber que existem sete responsabilidades distintas que uma instituição de ensino deve satisfazer de maneira

a ser percebida pelos *stakeholders* como uma IES empenhada na sustentabilidade.

A primeira responsabilidade passa pelas obrigações operacionais que as IES devem cumprir, nomeadamente a melhoria contínua da educação, o investimento em boas condições para os estudantes e colaboradores, a distribuição equitativa dos recursos, entre outros já referidos na secção anterior (M. Ali et al., 2021; Roos, 2019). As responsabilidades operacionais compreendem, portanto, o conjunto de atividades e compromissos relacionados ao funcionamento e à gestão eficiente da instituição de ensino (Latif, 2018).

De seguida, as responsabilidades dos *stakeholders* internos referem-se ao conjunto de ações que as IES tomam para assegurar a boa relação com os *stakeholders* internos, tais como o a garantia do respeito dos direitos dos colaboradores, o incentivo ao desenvolvimento pessoal e profissional, a igualdade de oportunidades e a transparência na comunicação (M. Ali et al., 2021; Geryk, 2020; Latif, 2018; Roos, 2019).

A terceira responsabilidade evidenciada por Latif (2018), passa pelas responsabilidades legais, isto é, os procedimentos implementados pelas IES para assegurar que estão a agir em conformidade com a lei vigente.

Já as responsabilidades éticas referem-se aos princípios e valores morais que uma instituição de ensino deve seguir. Nesta dimensão incluíse não só a conduta ética da IES para com os *stakeholders*, como também o respeito pelo meio ambiente e a promoção da educação (M. Ali et al., 2021; Latif, 2018).

As responsabilidades de investigação e desenvolvimento (I&D) aludem para as obrigações que uma instituição possui no que diz respeito à condução de atividades de I&D, garantindo o financiamento dos projetos, o incentivo ao desenvolvimento de

investigações com impacto social e económico e a partilha e transferência do conhecimento adquirido através dessas investigações (Ashida, 2023; Feeney et al., 2023; Filho et al., 2023; Latif, 2018; Vallaey & Álvarez-Rodríguez, 2022).

De seguida, as responsabilidades filantrópicas dizem respeito aos apoios sociais de cariz voluntário que as IES podem optar por disponibilizar a membros da sociedade em situações desfavoráveis. Estes apoios podem assumir diversas formas, nomeadamente a concessão de bolsas de estudo e/ou a flexibilidade de pagamento das propinas mensais a estudantes em dificuldades financeiras (Latif, 2018).

A última responsabilidade proposta por Latif (2018) é o envolvimento com a comunidade que inclui a promoção do voluntariado, a angariação de fundos para projetos sociais, a divulgação de oportunidades de emprego na IES para membros da comunidade, entre outros. Em suma, são as responsabilidades que a IES assume de forma a contribuir para o desenvolvimento da comunidade.

Posto isto, é possível evidenciar a ligação entre a abordagem de Latif (2018) e a abordagem centrada nos impactos das IES de Vallaey et al. (2009). Com este capítulo pretendeu-se deixar explícito que as IES ao assumirem um conjunto específico de responsabilidades exercem na sociedade impactos aos níveis organizacionais, sociais, educacionais e cognitivos.

O tópico seguinte aborda a relevância da comunicação como mecanismo potenciador da sustentabilidade das IES.

1.2. Comunicação da sustentabilidade nas IES

Primeiramente, é crucial esclarecer que o objetivo final da comunicação pode variar consoante o que se pretende atingir com essa partilha. Assim, a literatura específica da sustentabilidade distingue os diferentes tipos de comunicação que se relacionam com a sustentabilidade em comunicação sobre a sustentabilidade, comunicação da sustentabilidade e, comunicação para a sustentabilidade. Assim, a comunicação sobre sustentabilidade é um processo em que diferentes atores compartilham e discutem as suas interpretações e opiniões sobre a sustentabilidade. Essencialmente, o propósito desta tipologia de comunicação é o de promover a troca de ideias e permitir a deliberação sobre ações específicas relacionadas com a sustentabilidade. Por outro lado, a comunicação da sustentabilidade possui uma natureza instrumental, que se caracteriza pelo fluxo de comunicação unidirecional, em que o emissor procura defender ou legitimar uma prática específica, enquanto informa e educa os recetores. É importante destacar que esta tipologia de comunicação pode ser considerada elitista, uma vez que impede os recetores de partilharem as suas opiniões e estabelece uma distinção clara entre o emissor e recetor, sendo estes últimos frequentemente investigadores, CEOs e membros de organizações não governamentais. Paralelamente, a comunicação para a sustentabilidade transcende a mera disseminação de informações e conhecimento sobre a sustentabilidade, procurando antes uma transformação social baseada nos ODS. Desta forma, a comunicação para a sustentabilidade engloba os elementos da comunicação da sustentabilidade e da comunicação sobre sustentabilidade, no entanto, vai além, uma vez que procura

desenvolver estratégias de sustentabilidade de forma colaborativa com outros agentes sociais (Genç, 2017; Newig et al., 2013). Após esta reflexão inicial importa referir que o propósito deste trabalho em específico incide fundamentalmente na comunicação da sustentabilidade, conforme o título anterior o indica, contudo, considerou-se relevante apresentar de forma sucinta os restantes tipos de comunicação de maneira que o leitor compreenda inteiramente esta temática.

Neste sentido, a comunicação das ações de sustentabilidade é um tema atual e relevante, que tem sido objeto de interesse no meio académico e profissional, havendo, por conseguinte, diversos trabalhos que debatem o benefício potencial da divulgação destas ações, tanto em ambiente empresarial como também no seio das IES (Branco & Rodrigues, 2008; Jahdi & Acikdilli, 2009; Silva et al., 2021).

Nos últimos anos, a consciencialização da importância da adoção de práticas sustentáveis tem vindo a assumir uma preocupação premente na comunidade contemporânea, fundamentalmente fruto dos avanços na comunicação e da maior transparência organizacional. Os indivíduos são agora muito mais conscientes e informados da sua capacidade em intervir e influenciar as decisões das organizações. Além disso, os *stakeholders* estão também mais conscientes do potencial impacto que as suas decisões podem gerar, pelo que passaram a considerar a sustentabilidade na sua agenda (Boni & Gasper, 2012). Por outro lado, a capacidade de atrair e reter novos talentos também assume um papel nesta mudança de paradigma, uma vez que os profissionais conscientes destas questões, procuram cada vez mais trabalhar para organizações que demonstrem um compromisso autêntico com a sustentabilidade, alinhando dessa forma os seus valores

personais com a missão e valores da organização que representam. Desta forma, o conhecimento sobre o histórico de práticas sustentáveis das organizações passou a possuir uma importância crucial para que o público tome decisões informadas, nomeadamente acerca das marcas que optam por comprar, das organizações em que escolhem investir, bem como os locais onde desejam trabalhar (Kotler & Keller, 2016; Nielsen & Thomsen, 2018).

Neste contexto de crescente interesse e preocupação com a sustentabilidade, constatou-se que algumas organizações têm aproveitado esta tendência, adotando práticas enganosas. Estas organizações procuram retirar proveito do referido, pelo que apresentam alegações falsas ou exageradas sobre as suas práticas de sustentabilidade (Kotler & Keller, 2016). Como resultado da proliferação destas alegações por parte das organizações, tem-se verificado, nos anos recentes, um crescente ceticismo dos consumidores em relação à comunicação da sustentabilidade, sendo que muitos interpretam a comunicação da sustentabilidade como uma mera técnica publicitária, com a finalidade de melhorar a imagem e reputação das organizações (Gomez, 2021; Gonçalves, 2013; Jahdi & Acikdilli, 2009). Neste sentido, na ótica de Nielsen e Thomsen (2018), a menos que as organizações apresentem explicações factuais bem fundamentadas desta comunicação unilateral, existe um risco potencial da mesma ser deturpada e interpretada como “*green*”, “*blue*” ou “*pink*”

*washing*¹ ainda que sejam atos bem-intencionados praticados por organizações verdadeiramente comprometidas com a sustentabilidade (Torelli et al., 2020).

Nesta sequência, alguns autores destacam a preocupação relativamente à divulgação das iniciativas de caráter sustentável que decorrem, em parte, da potencial dificuldade em gerir as críticas que podem surgir devido ao ceticismo anteriormente referido. Essas críticas colocam as organizações sob escrutínio público devido ao seu comprometimento com a sustentabilidade (Gomez, 2021; Kotler & Keller, 2016). Por outro lado, outros autores condenam o uso desta comunicação da sustentabilidade, quando é usada como meio exclusivo para aumentar a reputação das organizações e alcançar vantagens competitivas (Chaudhri, 2016; Murphy & Schlegelmilch, 2013).

Noutra perspetiva Silva et al. (2021) e Genç (2017), destacam que a sustentabilidade implica a adoção de medidas por parte das organizações que têm em vista a redução do seu impacto social negativo, pelo que os autores referem a dificuldade em conceber que tais medidas atinjam o seu potencial sem fazer uso da comunicação. É importante notar que, através da comunicação das ações sustentáveis, as organizações podem informar e envolver os seus *stakeholders* e o público em geral, transmitindo de forma clara os seus compromissos e iniciativas em prol da sustentabilidade.

¹ *Greenwashing* envolve falsas alegações por parte das organizações relativas a práticas sustentáveis. *Bluwashing* é a prática de encobrir danos prejudiciais aos oceanos através da comunicação de programas de preservação dos mesmos, embora as ações reais da organização continuem a causar danos. *Pinkwashing* utiliza a comunidade LGBTQ+ como meio de promover a imagem corporativa, sem que na verdade haja um compromisso genuíno com a inclusão (Berkovich & Perry-Hazan, 2022; Netto et al., 2020; Seele & Gatti, 2017).

Em contexto português, Gonçalves (2013) verifica o papel estratégico da comunicação das iniciativas promovidas pelas organizações em prol da sustentabilidade, fundamentando essa conclusão nas entrevistas que realizou a profissionais do mercado português. No mesmo sentido, Branco e Rodrigues (2008), num estudo mais elaborado, constataram que ao comunicar as ações de sustentabilidade, as empresas portuguesas conseguem influenciar a percepção que terceiros têm da organização como um todo, nomeadamente no que diz respeito à sua reputação. Os autores referem ainda que ao comunicar a sustentabilidade, as empresas não apenas reforçam a imagem de agentes responsáveis e preocupados, como também constroem relações de longo prazo com os seus *stakeholders*.

Conforme destacam Silva et al. (2021), no contexto das IES, a comunicação assume fundamentalmente a função de prestação de contas à sociedade, tendo como propósito validar a premissa de que as IES são estabelecimentos fundamentais para o desenvolvimento da comunidade. Com efeito Sánchez et al. (2020), constataram que recentemente as IES têm demonstrado elevada diligência no que se refere à divulgação de informações relacionadas com a sustentabilidade, fazendo parte das suas agendas a criação de uma política de divulgação adequada para o efeito.

Tal como se adiantou, embora exista um número significativo de trabalhos publicados no âmbito da sustentabilidade, não existe, ainda, um consenso concreto entre os autores no que diz respeito à sua comunicação (Branco & Rodrigues, 2008; Fischer et al., 2021). No entanto a larga maioria defende que é benéfico existir uma comunicação das ações de sustentabilidade desde que essa comunicação esteja alinhada com a missão e valores organizacionais (Chaudhri, 2016; Gonçalves, 2013; Silva et al., 2021). Por outro lado, Lock

e Schulz–Knappe (2019) e Torelli et al. (2020) ressaltam que garantir a veracidade total do que é comunicado é o fator chave para evitar o ceticismo e eventuais críticas, devendo, por conseguinte, existir um planeamento cuidado e ponderado do que as organizações optam por comunicar, de maneira a retirar todo o potencial desta partilha.

A próxima secção visa explorar a importância dos *stakeholders* e seu envolvimento com a organização, por meio de uma cultura de participação, a fim de potenciar os benefícios da comunicação da sustentabilidade.

1.2.1. O papel dos *stakeholders* na comunicação da sustentabilidade

Em todas as organizações existe um conjunto de partes interessadas que podem afetar ou ser afetados pela prossecução dos objetivos organizacionais, este grupo, é comumente denominado de *stakeholders*. Este conjunto de partes pode ser mais ou menos homogéneo, dependendo das organizações em causa e do setor em que atuam (Dmytriyev et al., 2021). Neste sentido, tendo em consideração o sucesso da estratégia organizacional importa identificar e classificar os *stakeholders* de forma que seja possível atender às suas necessidades e expectativas (Feeney et al., 2023; Ferrero–Ferrero et al., 2018).

Desta forma, tal como se adiantou, as IES, por serem um tipo de organização específico, possuem *stakeholders* com características particulares. Neste sentido, toda a comunidade académica, incluindo estudantes, funcionários, professores, investigadores, conselho pedagógico, direção e todas as outras partes interessadas relacionadas ao ensino e

investigação se incluem nesta classificação de *stakeholders* das IES. Esta diversidade acarreta diferenças significativas em termos de interesses, necessidades e expectativas em comparação aos *stakeholders* que usualmente são referidos em contexto empresarial (Du et al., 2010; Sánchez-Hernández & Mainardes, 2016). Portanto, reconhece-se a dificuldade em gerir as vontades e desejos dos interessados no momento de formulação da estratégia organizacional da IES (Ferrero-Ferrero et al., 2018).

A grande maioria da literatura existente não faz uma ligação concreta entre a teoria dos *stakeholders* e a sustentabilidade organizacional e embora a literatura entre ambos os conceitos seja considerada limitada, a verdade é que ambos os conceitos estão intrinsecamente interligados (Ferrero-Ferrero et al., 2018; Latif, 2018; Nicolò et al., 2022; Vale et al., 2022). Por um lado, a teoria dos *stakeholders* destaca a importância de compreender e envolver os *stakeholders* visando o sucesso das organizações (Feeney et al., 2023; Hörisch et al., 2020). Por outro lado, a sustentabilidade organizacional baseia-se no princípio da responsabilização da própria organização face aos impactos das suas decisões e ações na sociedade e no meio ambiente (Vallaey, 2014).

No que concerne à sustentabilidade nas IES, Gómez et al. (2018) sublinha a importância de considerar não só, os impactos e ações de gestão das instituições de ensino como também, as perceções e atitudes dos *stakeholders* em relação à sustentabilidade. Desta forma, espera-se que as IES orientem a sua missão e objetivos de sustentabilidade de forma a contemplar os interesses das suas partes interessadas (Casablanca-Segura et al., 2019; Sánchez-Hernández & Mainardes, 2016).

Num estudo desenvolvido por Coelho e Menezes (2021), que contou com a participação

de estudantes das Universidades do Porto (Portugal), Universidade de Edimburgo (Escócia) e Universidade Tecnológica de Kaunas (Finlândia), foi verificado que mais de 40% dos inquiridos desconhecia o conceito de responsabilidade social universitária e do que o mesmo implica na prática. Todavia, os autores advertem para o facto de que tal não implica necessariamente que os estudantes não se interessem pela sustentabilidade, o que é validado por outros dados que obtiveram. Consta-se, por conseguinte, a necessidade de uma comunicação da sustentabilidade mais eficaz e objetiva. De forma similar, num estudo desenvolvido em contexto exclusivamente português, Gomes et al. (2019), verificou também que um número significativo de inquiridos desconhecia as práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela sua IES.

Neste sentido, vários autores enfatizam que os benefícios que podem advir dos impactos das IES só potenciam a sustentabilidade se existir uma estratégia de comunicação adequada de forma a estabelecer uma interação e envolvimento direta com os *stakeholders* (Gomes et al., 2019; Latif, 2018; Sánchez-Hernández & Mainardes, 2016). Também Eidt e Calgaro (2021), reforçam o quão importante é envolver os *stakeholders* na criação de espaços de diálogo entre a organização e a comunidade como forma de construir e afirmar uma identidade organizacional socialmente responsável. Neste sentido, a participação ativa dos *stakeholders* fortalece não só o relacionamento entre a organização e a comunidade, como também promove uma maior transparência e prestação de contas.

A fim de promover uma comunicação de sucesso no que diz respeito à sustentabilidade, diversos autores consideram imperativo adotar uma abordagem bidirecional, i.e., uma comunicação que permita o contacto entre a organização e público interessado,

possibilitando que estes últimos partilhem as suas preocupações e desejos (Feeney et al., 2023; Lock & Schulz-Knappe, 2019; Sánchez-Hernández & Mainardes, 2016; Silva et al., 2021). Para tal Disterheft et al. (2015), propõem uma melhor integração da dimensão participativa nas iniciativas institucionais em defesa da sustentabilidade, promovendo para tal uma cultura de participação. Na mesma linha de pensamento Ferrero-Ferrero et al. (2018), mencionam que a definição da missão, visão, valores e estratégia das IES devem ter como base a cultura de participação, incentivando os *stakeholders* a refletir, dialogar e colaborar com a instituição de ensino, empoderando-os através do envolvimento no processo de decisão, o que por sua vez permitirá a identificação de questões críticas e a resolução precoce de conflitos.

Da mesma forma, também, os autores que se debruçaram sobre a sustentabilidade no contexto das IES, reconhecem as vantagens de comunicá-la. Deste modo, as IES são capazes de identificar as necessidades e expectativas dos seus *stakeholders*, gerindo e alinhando, assim, as suas próprias iniciativas sustentáveis (Silva et al., 2021). Por outro lado, as autoras argumentam que a consolidação efetiva de uma cultura de participação nas IES contribui para a convergência dos ideais da comunidade académica com a missão, visão e valores da instituição de ensino. Já segundo a perspetiva de Brusca et al. (2018), a comunicação da sustentabilidade das IES em conformidade com os princípios de uma cultura de participação atua como um catalisador para aumentar competitividade da instituição, impulsionando, ainda, o cumprimento da sua terceira missão.

Em suma, a literatura enfatiza a relevância em construir uma cultura de participação nas IES, envolvendo ativamente os *stakeholders* em todas as atividades sustentáveis (Šimić et

al., 2022). Para tal, as IES devem adotar uma comunicação bidirecional, a qual é decisiva para o reconhecimento das expectativas da comunidade académica e para o cumprimento da sua missão social.

Neste contexto, de acordo com a perspetiva de Gomez (2021), é fundamental a adoção de canais de comunicação abertos e transparentes, nos quais as organizações tenham a oportunidade de ouvir os *stakeholders*, incluindo-os, desta forma, no processo de tomada de decisões. Esta abordagem permite que as organizações estejam mais preparadas para encarar e resolver as preocupações do seu público promovendo uma maior legitimidade e concordância com as decisões tomadas pelos responsáveis organizacionais (Silva et al., 2021).

Face ao exposto, a secção que se segue tem como objetivo analisar a literatura que se refere à comunicação da sustentabilidade através dos canais digitais, característicos pela sua interatividade e facilidade em envolver os usuários.

1.2.2. Comunicação da sustentabilidade em contexto digital

A disseminação eficaz das mensagens institucionais desempenha um papel crucial na construção da imagem corporativa de uma organização. Geralmente, estas mensagens são transmitidas através de um modelo unidirecional de “um para muitos” (*one to many*), isto é, um único emissor comunica para múltiplos destinatários. Esta abordagem baseada na comunicação hierárquica é comumente utilizada nos meios de comunicação tradicionais utilizados para este efeito, tais como os websites relatórios e *newsletters* (Cho et al., 2017).

Contudo, nos anos recentes, a transformação do panorama da comunicação, impulsionada pelas novas tecnologias e pelos meios de comunicação social, proporcionou às organizações uma oportunidade para adotarem abordagens mais interativas e flexíveis, permitindo, desta forma, que as organizações possam efetivamente envolver os seus *stakeholders* e adotar uma cultura de participação. Portanto, é fundamental explorar tais alternativas de modo a superar as limitações da comunicação hierárquica unilateral e fortalecer a relação entre as organizações e *stakeholders* (Filho et al., 2019).

Nesta sequência, Gomez (2021) refere existir um esforço gradual por parte das organizações no uso das plataformas sociais como canal de comunicação das suas ações de sustentabilidade. No entanto, apesar destes esforços serem, também, reconhecidos por outros autores, estes últimos sugerem que as plataformas digitais ainda não estão a ser exploradas ao máximo, pelo que ainda não possuem a capacidade de impulsionar a interação e conseqüente criação de uma cultura de participação (Cho et al., 2017; Gómez et al., 2018).

No que diz respeito ao caso específico da comunicação da sustentabilidade no âmbito das IES, Nicolò et al. (2022) observaram que os websites se configuram como uma ferramenta adequada para disseminar informações sobre o desempenho social das IES. Em particular, durante a pandemia de COVID-19, os *websites* assumiram um papel fundamental ao permitir que as IES mostrassem o seu compromisso em enfrentar as conseqüências que advieram da interrupção social e económica, mostrando apoio aos seus *stakeholders*, em especial aos seus estudantes. Na mesma perspetiva que Cho et al. (2017) e Gomez (2021), Nicolò et al. (2022) defendem que as IES não estão a potenciar o uso das

plataformas digitais para comunicar a sustentabilidade.

Por outro lado, o desenvolvimento das redes sociais provocou uma mudança paradigmática nas práticas de compartilhamento de informações e na construção e manutenção da relação com os *stakeholders*. Anteriormente, os destinatários das comunicações organizacionais eram vistos como meros recetores passivos, no entanto com o desenvolvimento das redes sociais estes mesmos indivíduos adquiriram a capacidade de se posicionar sobre o tema comunicado (Cho et al., 2017).

Assim, na perspectiva de Šimić et al. (2022), as redes sociais oferecem uma oportunidade única para partilhar as iniciativas sustentáveis, impulsionando, simultaneamente, a construção de uma cultura de participação. Por outro lado, Gomes et al. (2019) destacam que as redes sociais se assumem como uma ferramenta fundamental para a integração dos estudantes no diálogo sobre a sustentabilidade. Desta forma, as organizações devem ampliar a sua comunicação, recorrendo às redes sociais e aproveitando assim todos os recursos e oportunidades que as mesmas oferecem (Gomez, 2021). Na mesma linha de pensamento, Eidt e Calgaro (2021) destacam que ao estabelecer canais *online* eficazes, as organizações permitem que o público expresse as suas opiniões, preocupações e expectativas.

Importa, também, destacar que parece existir suscetibilidade por parte dos *stakeholders* para que a comunicação da sustentabilidade seja efetivamente realizada por via das redes sociais (I. Ali et al., 2015). Os autores garantem, ainda, que um número significativo de entrevistados consideram o uso das redes sociais como a abordagem mais eficaz para comunicar a responsabilidade social corporativa e estabelecer relações de confiança com

os diversos *stakeholders*.

De acordo com Gomez (2021), as redes sociais são amplamente utilizadas por várias faixas etárias em todo o mundo, o que proporciona às organizações no geral a oportunidade de explorar este meio de comunicação, de forma a alcançar um público mais diversificado e envolver os *stakeholders*. No entanto, I. Ali et al. (2015) ressaltam que, apesar da forte presença das redes sociais na sociedade contemporânea, é importante considerar aqueles que não possuem tais plataformas. Nesse sentido, os autores sugerem que as organizações adotem uma estratégia de segmentação, a fim de adaptar a comunicação da sustentabilidade de maneira mais eficaz, atingindo a maioria do seu público-alvo.

Nesta sequência Quijada et al. (2022), destacam que é crucial que os gestores de marketing das IES compreendam as expectativas dos seus *stakeholders* em relação à comunicação da sustentabilidade, identificando os interesses e necessidades em relação a este tipo de comunicação. Os mesmos autores recomendam que é importante delinear uma estratégia comunicacional que tenha em vista o envolvimento e aprendizagem dos *stakeholders* no que concerne à sustentabilidade.

Conclui-se que a abordagem de comunicação da sustentabilidade através das redes sociais facilita não só o desenvolvimento de soluções mais adequadas e sustentáveis que se alinham às exigências e valores da comunidade, como também impacta diretamente a credibilidade da organização no que concerne à legitimidade dos seus esforços sustentáveis. Esta estratégia promove ainda uma cultura de participação e transparência, solidificando a imagem da organização como uma entidade comprometida com a

sustentabilidade (I. Ali et al., 2015; Eidt & Calgaro, 2021; Genç, 2017; Gomez, 2021).

O tópico que se segue apresenta uma exposição da literatura relacionada com as perceções de credibilidade dos *stakeholders* relativamente à marca IES e à comunicação da sustentabilidade efetuada pela mesma.

1.3. Credibilidade percebida pelos *stakeholders*

A credibilidade de uma organização é traduzida pela confiança dos *stakeholders* no que concerne a todas as alegações feitas pela mesma. Desta forma, este conceito gira em torno da perceção que os *stakeholders* detêm relativamente à organização e às suas práticas (Newell & Goldsmith, 2001).

Uma vez que a credibilidade organizacional está intrinsecamente ligada à perceção dos *stakeholders*, o ceticismo dos mesmos pode abalar consideravelmente a confiança por eles depositada na organização, o que se traduz não só no descrédito face à organização, como também possíveis implicações nos resultados financeiros ou críticas da opinião pública no geral. Assim, o envolvimento dos *stakeholders* desempenha um papel crucial na construção da credibilidade (Du et al., 2010; Moratis, 2017).

1.3.1. Credibilidade da comunicação da sustentabilidade

A perceção dos *stakeholders* assume-se como uma componente crítica no processo de comunicação organizacional. Isto deve-se ao facto de a credibilidade da comunicação depender diretamente do modo como os *stakeholders* percecionam as ações de

comunicação. As organizações devem, portanto, compreender a importância da percepção dos *stakeholders* e avaliar em que sentido podem melhorar a sua comunicação, de forma a criar uma comunicação eficaz que potencie a credibilidade das mensagens comunicadas (Lock & Schulz-Knappe, 2019).

Conforme referido no tópico anterior, a comunicação da sustentabilidade enfrenta desafios significativos devido ao crescente ceticismo do público em relação às alegações sustentáveis (Chaudhri, 2016; Du et al., 2010; Gomez, 2021; Jahdi & Acikdilli, 2009). Simultaneamente, os *stakeholders* esperam que as organizações se comportem de forma socialmente responsável e provem o seu comprometimento com a sustentabilidade (Gomez, 2021; Nielsen & Thomsen, 2018). Verifica-se, por conseguinte, que as expectativas dos *stakeholders* são paradoxais, o que resulta em que a comunicação da sustentabilidade seja um tópico ambíguo, gerando uma incerteza relativamente ao conteúdo e forma de comunicar a sustentabilidade (Branco & Rodrigues, 2008; Fischer et al., 2021). Neste sentido, é fundamental compreender como otimizar os benefícios da comunicação da sustentabilidade sem que a mesma seja percebida pelos *stakeholders* como pouco credível.

Moratis (2017) explorou no seu trabalho possíveis formas de aumentar a credibilidade das reivindicações sustentáveis com base nos princípios propostos na ISO 26000². Desta forma, o autor concluiu que, entre outras estratégias, a credibilidade por envolvimento dos *stakeholders* (*credibility by engagement*) exerce uma importância significativa na construção da credibilidade organizacional. Esta estratégia pode ser vista como o

² A ISO 26000 é uma norma internacional que fornece diretrizes sobre a responsabilidade social (Moratis, 2017).

envolvimento dos *stakeholders* internos e externos no desenvolvimento e discussão das políticas de sustentabilidade organizacionais. Uma componente importante da estratégia da credibilidade por envolvimento dos *stakeholders* passa pelo diálogo com os mesmos, pelo que é essencial uma compreensão clara das suas expectativas em relação ao comportamento socialmente responsável da organização.

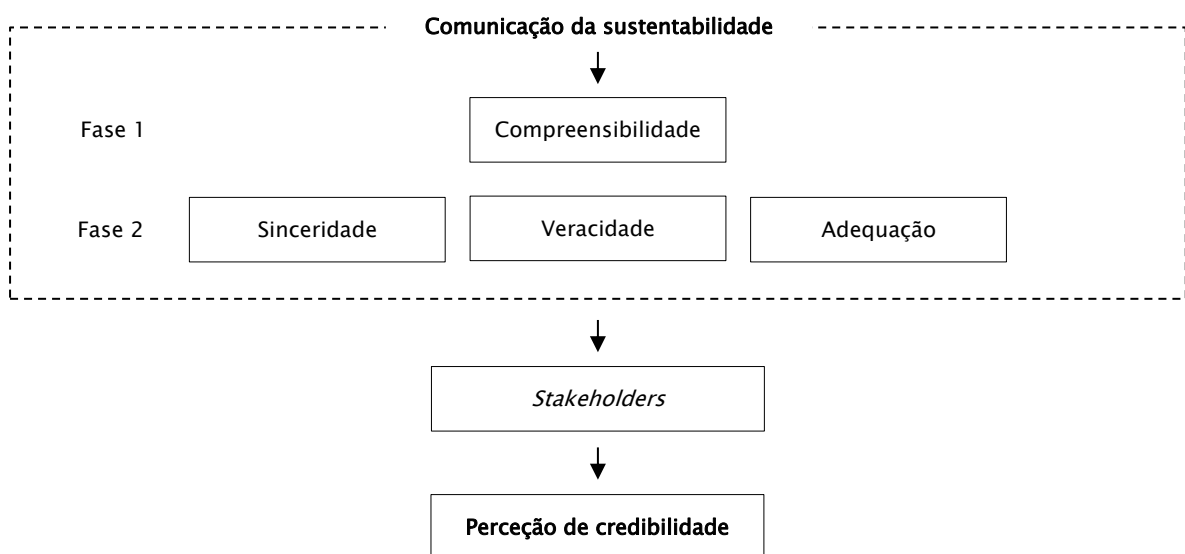
Paralelamente, diversos autores propuseram modelos que têm em vista medir a credibilidade percebida das ações de comunicação relativas à sustentabilidade (Balluchi et al., 2021; Lock & Seele, 2017; Misiuda & Lachmann, 2022; Newell & Goldsmith, 2001). Neste sentido, tanto Balluchi et al. (2020) como Lock e Seele (2017) adaptaram os fundamentos teóricos propostos na Teoria da Ação da Comunicação (Habermas, 1984) ao contexto organizacional e à comunicação da sustentabilidade. Os autores tinham como objetivo a construção de um modelo que permitisse avaliar de forma precisa a perceção de credibilidade no contexto específico da comunicação da sustentabilidade. Assim, inspirados pela noção de situação de comunicação ideal (*ideal speech situation*) de Habermas, estes autores identificaram e definiram as principais dimensões que contribuem para a construção da credibilidade da comunicação em contexto organizacional.

Do ponto de vista de Lock e Seele (2017), a credibilidade percebida da mensagem sustentável comunicada é representada pela veracidade (*truth*), sinceridade (*sincerity*), adequação (*appropriateness*) e compreensibilidade (*understandability*).

A veracidade da comunicação, tal como o nome indica, passa pela verdade absoluta e objetiva das proposições comunicadas, devendo as mesmas ser baseadas em dados comprovados que sejam passíveis de ser verificados (Lock & Seele, 2017; Suleiman, 2021).

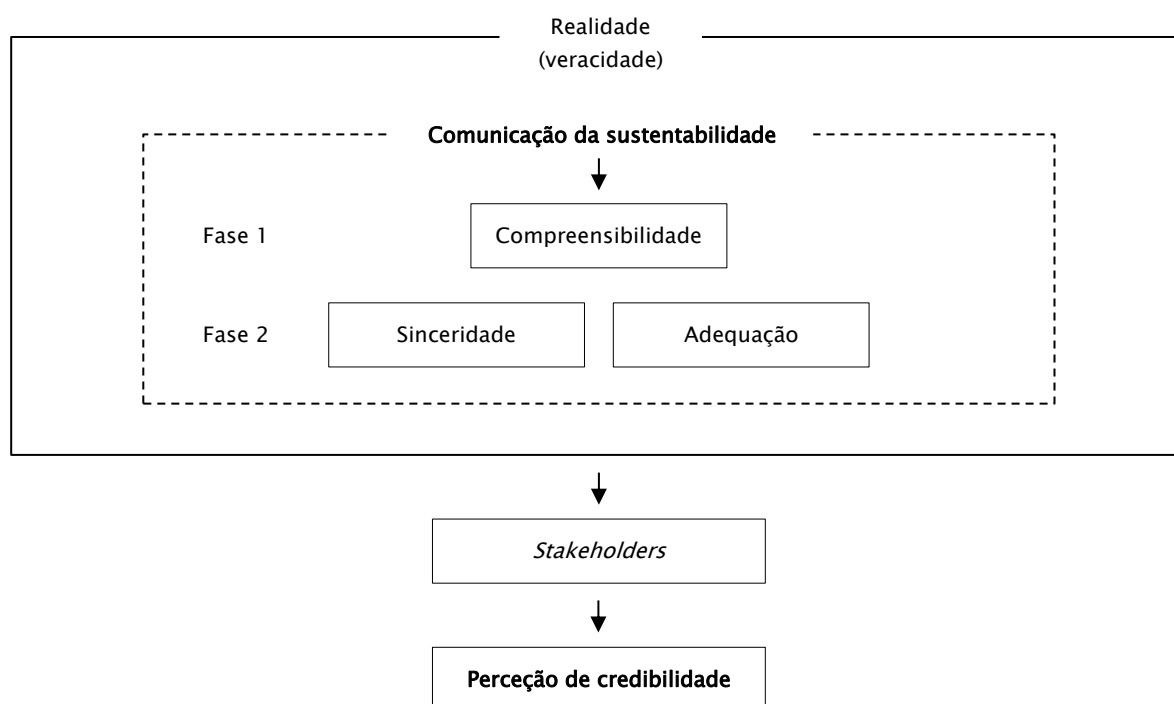
A sinceridade, ao contrário da veracidade é entendida como uma dimensão subjetiva, dado se traduzir na honestidade percebida da mensagem comunicada (Habermas, 1984; Lock & Seele, 2017). A adequação está relacionada com o contexto em que a comunicação ocorre, devendo a mesma ser apropriada ao contexto específico. Por fim, a compreensibilidade é a capacidade de a mensagem ser clara e facilmente entendida pelos destinatários, garantindo assim uma comunicação eficaz (Lock & Seele, 2017). Este modelo desenvolve-se em duas fases distintas (Figura 1), a primeira passa pela compreensibilidade, ou seja, após a comunicação da mensagem espera-se antes de mais que o recetor compreenda o conteúdo da comunicação. Após esta fase, e somente se o recetor compreender efetivamente a mensagem, é possível determinar a perceção relativamente às restantes dimensões propostas. Assim, a segunda fase do processo avalia a sinceridade, veracidade e adequação percebida da mensagem comunicada (Lock & Seele, 2016, 2017).

Figura 1 – Modelo proposto por Lock e Steele (2017)



A abordagem utilizada por Balluchi et al. (2020) é semelhante à de Lock e Seele (2017), compartilhando um conjunto de característica chave, nomeadamente o facto de ser um modelo composto por duas fases distintas (Figura 2), sendo a primeira a compreensibilidade por parte do recetor. Todavia para Balluchi et al. (2020), a veracidade não deve ser entendida como uma dimensão da perceção de credibilidade da comunicação, mas sim como um elemento essencial para atingir a credibilidade percebida. Neste sentido, ao contrário de Lock e Seele (2017), os autores argumentam que a veracidade não deve ser incluída num modelo que tem como objetivo medir a perceção dos *stakeholders*, uma vez que consideram a mesma como uma dimensão externa à perceção dos *stakeholders*, i.e., que não depende dos *stakeholders* mas antes do bom-senso da organização.

Figura 2 – Adaptação do modelo proposto por Lock e Steele (2017)



Nota: Adaptado de Balluchi et al. (2020)

Em suma, os benefícios da comunicação da sustentabilidade só são viáveis se os *stakeholders* interpretarem a mensagem comunicada como credível. Todavia dado o grau de ceticismo decorrente da comunicação da sustentabilidade na atualidade, é fundamental que haja um cuidado extra nessa comunicação, recorrendo, nomeadamente às dimensões propostas: compreensão, veracidade, sinceridade e adequação dos conteúdos partilhados relativos à sustentabilidade (Lock & Schulz-Knappe, 2019; Lock & Seele, 2017). Por outro lado, tal como refere Souiden et al. (2022) a credibilidade não é construída de forma imediata, pelo contrário é acumulada ao longo do tempo, pelo que é recomendado trabalhar na mesma de forma consciente. Importa, ainda, ressaltar, que as dimensões e recomendações apresentadas pelos autores referenciados neste capítulo, não invalidam a comunicação da sustentabilidade, pelo contrário; fortalecem-na, tendo como objetivo garantir que essa comunicação seja realizada e percebida como mais credível e válida pelos *stakeholders*, a fim de envolver os últimos no desenvolvimento sustentável.

Neste sentido, o objetivo da secção que se segue passa por explorar a comunicação da sustentabilidade através das redes sociais.

1.3.1.1. Credibilidade da comunicação nas redes sociais

Fruto do avanço tecnológico e da diversificação dos canais de informação, o atual panorama comunicacional exige uma abordagem mais abrangente e adaptada às exigências do público (Boothby et al., 2021). Neste sentido, as organizações expandiram a sua presença a outras plataformas digitais, nomeadamente às redes sociais (Xu, 2022).

De acordo com Parsons e Lepkowska-White (2018), a ascensão das redes sociais como ferramenta de *marketing* revolucionou a forma como as organizações divulgam as informações relativas às suas marcas. Esta mudança transformou o modelo convencional de comunicação organizacional, uma vez que, atualmente, os *stakeholders* esperam ser ativamente envolvidas no processo de tomada de decisões, em vez de se limitarem a receber as informações de forma passiva.

Todavia com a constante evolução das redes sociais e a crescente complexidade das relações entre as organizações e seus *stakeholders*, é crucial explorar as implicações e os potenciais benefícios da utilização das redes sociais na comunicação organizacional (Parsons & Lepkowska-White, 2018; Xu, 2022). Rehman et al. (2022) consideram essencial que as organizações reconheçam a importância das redes sociais na sua comunicação integrada de *marketing*. No entanto, conforme refere Constantinides e Stagno (2011) a mera presença nas plataformas de redes sociais não é suficiente.

Por outro lado, vários autores têm demonstrado que a credibilidade da comunicação através das redes sociais pode ser influenciada por diversos fatores, nomeadamente pelo próprio canal de comunicação utilizado e o pelo contexto da comunicação (Boothby et al., 2021; Sun, 2021; Viviani & Pasi, 2017).

Apesar da importância do tema Boothby et al. (2021) argumentam que é necessário mais investigação para compreender como a credibilidade da comunicação varia em função dos fatores mencionados. Neste sentido, numa tentativa de mitigar parte desta lacuna, os autores realizaram um estudo para avaliar a variação da credibilidade percebida da comunicação em diferentes plataformas digitais. Após o estudo verificaram que existe

efetivamente uma diferença na credibilidade percebida, particularmente no Twitter, plataforma na qual as informações comunicadas são percebidas como menos credíveis. De facto, conforme argumenta Shariff (2020) a maioria da literatura referente à credibilidade percebida das informações comunicadas digitalmente são focadas no ambiente do Twitter, o que na perspetiva deste autor representa uma oportunidade para investigações futuras, uma vez que há várias diferenças que ainda não foram exploradas.

A par das conclusões de Boothby et al. (2021), Fernández et al. (2022) também enfatiza a importância de explorar os fatores que contribuem para as diferenças de credibilidade na comunicação através redes sociais.

Desta forma, quando se trata de comunicar a sustentabilidade através das redes sociais, manter a credibilidade é ainda mais crítico, visto que tanto o canal de comunicação como o contexto podem facilmente levar ao ceticismo e à baixa credibilidade dos *stakeholders* (Fernández et al., 2022; Xu, 2022). Apesar disso, a integração entre a comunicação da sustentabilidade e as redes sociais é essencial para a promoção da sustentabilidade e para o envolvimento dos *stakeholders* nesta temática (Boothby et al., 2021; Xu, 2022).

Posto isto, a secção seguinte irá abordar a credibilidade organizacional, no caso em específico a credibilidade das IES.

1.3.2. Credibilidade das IES

A credibilidade organizacional assume-se como uma construção multidimensional, subjetiva e não conceptual dos *stakeholders*, resultante de um conjunto de percepções

criadas ao longo do tempo relativamente a uma determinada organização (Lock & Seele, 2016; Misiuda & Lachmann, 2022; Moratis, 2017).

Erdem e Swait (1998) desempenham um papel proeminente na literatura sobre credibilidade da marca, sendo o trabalho dos autores amplamente reconhecido como um contributo importante para a área (Bougoure et al., 2016). De acordo com os autores, a credibilidade da marca traduz-se na crença do consumidor de que as informações e promessas prestadas pela marca são verdadeiras e passíveis de ser alcançadas. Na perspetiva de Sweeney e Swait (2008), a credibilidade de uma organização é equivalente à credibilidade da sua marca.

Assim, a credibilidade resulta da combinação de duas componentes específicas, a confiabilidade (*trustworthiness*) e o conhecimento (*expertise*) (Erdem & Swait, 2004). A confiabilidade é baseada na crença de que uma organização é honesta e íntegra, o que se manifesta por meio do cumprimento das promessas realizadas pela organização ao longo do tempo (Chen, 2017; Erdem & Swait, 2004; Newell & Goldsmith, 2001). Por outro lado, o conhecimento refere-se ao grau percebido de proficiência, experiência e competência que uma organização possui na sua área de atividade específica (Erdem & Swait, 2004; Newell & Goldsmith, 2001).

Importa, contudo, ressaltar que a credibilidade não é um conceito fixo e estável ao longo do tempo, uma vez que ambas as componentes que formam este conceito (confiabilidade e conhecimento) são reflexo dos impactos cumulativos exercidos pelas atividades e estratégias de marketing desenvolvidas pela organização ao longo do tempo (Baek et al., 2010; Erdem & Swait, 2004).

Erdem e Swait (1998) verificaram que organizações que realizam frequentemente investimentos na marca tendem a apresentar maior credibilidade. Segundo os autores o mesmo deve-se ao facto de que os investimentos reforçam o conhecimento (*expertise*), capacitando assim as organizações das ferramentas necessárias para entregarem aquilo a que se propuseram. Os autores afirmam que, além dos investimentos na marca, os antecedentes fundamentais para atingir a credibilidade da marca passam pela clareza e consistência. A clareza diz respeito à ausência de ambiguidades nas informações prestadas pela organização ao longo da sua existência. Já a consistência engloba a harmonia das estratégias de marketing e a estabilidade dos atributos dos produtos e serviços da marca. Segundo este ponto de vista, quanto mais elevados forem os investimentos na marca, o grau de clareza e de consistência, maior será a credibilidade percebida pelos *stakeholders*, o que por sua vez, impacta favoravelmente a qualidade percebida, a sensibilidade ao preço e o risco percebido (Baek et al., 2010; Bougoure et al., 2016; Erdem & Swait, 2004).

No contexto específico das IES, Carvalho e Mota (2010) concluíram que o grau de confiabilidade dos estudantes face aos colaboradores, docentes e não docentes, e face às políticas de gestão e práticas administrativas, aumentam a perceção dos estudantes sobre o valor das IES. Neste sentido, os autores aludem para a importância do desenvolvimento de relações focadas na confiança de maneira a atingir maior credibilidade da IES. De forma similar Chen (2017) argumenta que a confiança dos estudantes na IES é um fator que antecipa o envolvimento ativo dos mesmos nas atividades desenvolvidas pela instituição de ensino, assim como nas causas sustentáveis que a IES apoia e promove. A referência à importância da componente da confiabilidade na credibilidade das IES, vai ao encontro do

que já havia sido discutido para as organizações em geral por Erdem e Swait (2004), que destacaram desde logo que a componente da confiabilidade tinha maior impacto na credibilidade, em comparação com a componente do conhecimento.

Sweeney e Swait (2008) também argumentam que a credibilidade da marca resulta essencialmente das componentes de confiabilidade e conhecimento propostas por Erdem e Swait (2004). No entanto, os autores destacam a comunicação organizacional como sendo fundamental na construção destas duas componentes, particularmente na que se refere à confiabilidade que sugere uma comunicação clara e concisa.

De facto, diversos autores argumentam que a sustentabilidade organizacional pode ser um fator importante na construção da credibilidade da marca. De acordo com esta abordagem, as práticas de sustentabilidade de uma organização e sua comunicação não se limitam apenas à consciencialização dos *stakeholders*, mas também têm um impacto na credibilidade percebida pelas partes interessadas em relação à marca que prática e comunica a sustentabilidade (Du et al., 2010; Hur et al., 2014; Melo & Garrido-Morgado, 2012).

Ainda que de forma indireta e por vezes não intencional, as iniciativas de sustentabilidade e a sua posterior comunicação, quando realizadas de forma precisa e sem deixar margem para o ceticismo (Du et al., 2010; Gomez, 2021; Jahdi & Acikdilli, 2009), podem contribuir para o aumento a longo prazo da credibilidade organizacional percebida pelos *stakeholders* (Du et al., 2010; Hur et al., 2014; Melo & Garrido-Morgado, 2012).

1.4. Reflexões finais

Com este capítulo procurou-se sintetizar os principais contributos da literatura relevantes para a temática em estudo. Tendo sido identificadas diversas tendências e aspetos relevantes para a sustentabilidade nas IES. Desde logo, se destaca o papel crucial que as instituições de ensino assumem na sustentabilidade (Eidt & Calgaro, 2021; ORSIES, 2018; Ribeiro & Magalhães, 2014). Esta capacidade das IES é possível devido aos impactos que as mesmas exercem em quatro vertentes distintas. Assim, os impactos organizacionais, sociais, educacionais e cognitivos devem ser geridos de forma a maximizar as potencialidades que podem advir da sustentabilidade nas IES (ORSIES, 2018; Vallaeys, 2014). Por outro lado, ficou evidente a relevância dos *stakeholders* enquanto intervenientes e público-alvo da estratégia de sustentabilidade das IES, devendo a sua perceção ser gerida. Neste sentido, as instituições de ensino comprometidas com a sustentabilidade possuem um conjunto de responsabilidades associadas, que devem ser consideradas, de maneira que os *stakeholders* percebam a sua instituição como sustentável. De acordo com Latif (2018) este conjunto de responsabilidades é composto pelas responsabilidades operacionais, responsabilidades dos *stakeholders* internos, responsabilidades legais, responsabilidades éticas, responsabilidades de I&D, responsabilidades filantrópicas e envolvimento na comunidade.

Por outro lado, a comunicação assume-se como uma ferramenta vital para a sustentabilidade, promovendo a difusão das informações associadas a esta temática e sensibilizando os *stakeholders* para a importância de adotarem práticas mais sustentáveis

(Branco & Rodrigues, 2008; Gonçalves, 2013). Contudo é aludido o perigo que pode decorrer da comunicação da sustentabilidade, dado o crescente ceticismo dos *stakeholders* (Gomez, 2021; Gonçalves, 2013; Jahdi & Acikdilli, 2009; Torelli et al., 2020).

Paralelamente, verificou-se uma falta de conhecimento dos *stakeholders* relativamente à sustentabilidade nas suas instituições de ensino, o que na perspetiva de alguns autores só poderá ser resolvido através da eficácia da comunicação da sustentabilidade ou do reforço das próprias práticas de sustentabilidade promovidas pela IES (Gomes et al., 2019; Latif, 2018). Neste sentido, a comunicação bidirecional é entendida como uma ferramenta adequada que deve ser considerada pelas IES, no sentido de envolver os *stakeholders* com a sustentabilidade (Disterheft et al., 2015; Lock & Schulz-Knappe, 2019; Silva et al., 2021; Šimić et al., 2022). Além disso, surge a necessidade de considerar as redes sociais como canais mais abertos e transparentes para comunicar a sustentabilidade, fomentando o diálogo entre a instituição e os seus *stakeholders* (Cho et al., 2017; Gomez, 2021; Nicolò et al., 2022; Silva et al., 2021; Vale et al., 2022).

Conforme se adiantou nesta secção, a perceção dos *stakeholders* assume particular relevância dado que a eficácia da estratégia de sustentabilidade depende da perceção dos *stakeholders*. Além disso, por vezes a forma como os *stakeholders* percebem as práticas de sustentabilidade e sua posterior comunicação pode impactar a credibilidade percebida da instituição de ensino (Carvalho & Mota, 2010; Chen, 2017; Du et al., 2010; Hur et al., 2014; Melo & Garrido-Morgado, 2012).

Posto isto, face à revisão da literatura apresentada e identificadas as lacunas, apresenta-se, no capítulo que se segue, as hipóteses de investigação e o modelo de análise.

2. MODELO CONCEPTUAL E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

Esta investigação, conforme referido nos capítulos anteriores, procura explorar as perceções dos estudantes e colaboradores docentes e não docentes do IPAM, IADE e UE em relação à sustentabilidade das suas IES e à comunicação efetuada pelas mesmas neste âmbito, averiguando o impacto dessas perceções na credibilidade da instituição de ensino. Para o efeito, foram delineados cinco objetivos específicos que têm em vista ajudar a responder ao problema geral de investigação.

Desta forma, este capítulo encontra-se dividido em quatro secções. A primeira secção tem como objetivo relembrar o leitor dos objetivos específicos, estabelecendo uma relação entre esses objetivos e as hipóteses de investigação (secção 2.1). Posteriormente, procede-se à justificação teórica das hipóteses propostas (secção 2.2) e à apresentação do modelo e análise (secção 2.3). Por último, é apresentado o quadro referencial teórico (secção 2.4).

2.1. Relação entre os objetivos específicos e as hipóteses de investigação

Tendo em vista a análise do problema de investigação, cada objetivo específico está associado a uma única hipótese de estudo. Estas hipóteses serão posteriormente testadas por meio de um inquérito por questionário.

Antes de avançar, é fundamental esclarecer que este estudo incide sobre as perceções dos *stakeholders* do IPAM, IADE e UE, sendo que estes *stakeholders* se dividem entre estudantes e colaboradores docentes e não docentes. Todavia, para simplificar os capítulos

seguintes, evitando repetições extensas e desnecessárias, optou-se por utilizar frequentemente o termo “*stakeholders*” para descrever os estudantes, docentes e colaboradores não docentes. Da mesma forma, os termos “IES” ou “instituições de ensino” referem-se às três Instituições de Ensino Superior envolvidas neste estudo, o IPAM, o IADE e a UE.

Feita esta ressalva, a fim de melhorar a compreensão do modelo de análise, apresentamos em seguinte a Tabela 2 que estabelece a ligação entre os cinco objetivos e as hipóteses de investigação.

Tabela 2 – Relação entre objetivos específicos e hipóteses de investigação

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO
1. Explorar se existem diferenças nas perceções dos estudantes, docentes e colaboradores não docentes do IPAM, IADE e UE face às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela sua instituição de ensino.	<p>H1a. As perceções dos <i>stakeholders</i> face às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela sua instituição de ensino diferem em função do grupo de <i>stakeholders</i> a que pertencem.</p> <p>H1b. As perceções dos <i>stakeholders</i> face às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela sua instituição de ensino diferem em função da IES a que pertencem.</p>
2. Analisar o impacto das perceções dos <i>stakeholders</i> do IPAM, IADE e UE face às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela sua instituição de ensino na credibilidade da marca da mesma instituição.	H2. As perceções dos <i>stakeholders</i> face às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela sua instituição de ensino impactam positivamente a credibilidade da marca da mesma instituição.
3. Analisar o impacto das perceções dos <i>stakeholders</i> do IPAM, IADE e UE face à comunicação da sustentabilidade na credibilidade da marca da mesma instituição.	H3. As perceções dos <i>stakeholders</i> face à comunicação da sustentabilidade desenvolvida pela sua instituição de ensino impactam positivamente a credibilidade da marca da mesma instituição.

<p>4. Compreender a opinião dos <i>stakeholders</i> do IPAM, IADE e UE em relação à comunicação das práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela sua instituição de ensino.</p>	<p>Não associado a uma hipótese de investigação.</p>
<p>5. Analisar as recomendações dos <i>stakeholders</i> do IPAM, IADE e UE em relação à sustentabilidade da sua instituição de ensino.</p>	<p>Não associado a uma hipótese de investigação.</p>

2.2. Hipóteses de investigação

As hipóteses são proposições que têm em vista descrever as potenciais relações entre as variáveis que integram o modelo conceptual (Oliveira & Ferreira, 2014). As hipóteses são, portanto, afirmações não empiricamente verificadas relacionadas com um fator ou fenómeno que se pretende estudar (Malhotra & Birks, 2006).

A definição das hipóteses de investigação assume particular importância na medida em que orienta a investigação, garantindo que todas as variáveis relevantes são incluídas na construção do modelo. Além disso, as hipóteses permitem testar se o modelo conceptual idealizado é adequado para dar respostas relevantes e adequadas ao problema de investigação delineado (Malhotra & Birks, 2006; Oliveira & Ferreira, 2014). Importa referir que as hipóteses podem ser organizadas entre duas categorias, por um lado as hipóteses gerais representam proposições amplas que sugerem uma relação entre as variáveis em estudo, enquanto as hipóteses operacionais procuram traduzir uma hipótese geral de forma que a mesma seja passível de ser mensurável e verificada de forma objetiva (Oliveira

& Ferreira, 2014).

Conforme se destacou no capítulo da revisão da literatura, a viabilidade prática das estratégias de sustentabilidade depende do conhecimento que os *stakeholders* possuem relativamente às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela sua instituição de ensino (Quijada et al., 2022).

Paralelamente Coelho e Menezes (2021) demonstra no seu estudo o desconhecimento dos estudantes face às práticas de sustentabilidade das suas IES. Da mesma forma, Gomes et al. (2019) relatam que este desconhecimento é transversal a todos os *stakeholders* internos das IES. De acordo com Ferrero-Ferrero et al. (2018), as IES possuem uma diversidade de grupos de *stakeholders* que deve ser considerada aquando da formulação e gestão das estratégias de sustentabilidade da instituição de ensino. Neste sentido, a fim de compreender se as perceções sobre a sustentabilidade praticada pelas três IES diferem em função dos grupos de *stakeholders* em estudo, propõe-se a H1a.

Por outro lado, Coelho e Menezes (2021) argumentam que é imperativo, também, ter em consideração o contexto em que os *stakeholders* se inserem (i.e. a sua IES). Tendo isto em conta, formula-se a H1b.

H1a: As perceções dos *stakeholders* face às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela sua instituição de ensino diferem em função do grupo de *stakeholders* a que pertencem.

H1b: As perceções dos *stakeholders* face às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela sua instituição de ensino diferem em função da IES a que pertencem.

Relativamente ao segundo objetivo específico, a literatura demonstrou a existência de uma relação entre a percepção dos *stakeholders* face às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela sua IES e a credibilidade da marca da mesma instituição de ensino (Du et al., 2010; Hur et al., 2014; Melo & Garrido-Morgado, 2012). De acordo com esta perspetiva, a credibilidade das organizações pode ser influenciada não só pela existência de iniciativas sustentáveis promovidas pela organização como também pela forma como os *stakeholders* percebem essas iniciativas. Assim, desenvolveu-se a hipótese 2 (H2).

H2: As percepções dos *stakeholders* face às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela sua instituição de ensino impactam positivamente a credibilidade da marca da mesma instituição.

A comunicação realizada por uma organização no que concerne à sustentabilidade assume-se como um fator determinante na forma como os *stakeholders* percebem a credibilidade dessa mesma organização (Du et al., 2010; Hur et al., 2014). Neste sentido, tendo em consideração que a comunicação da sustentabilidade é mais propícia a ser alvo de críticas e ceticismo por parte dos *stakeholders* (Du et al., 2010; Gomez, 2021; Jahdi & Acikdilli, 2009), a credibilidade percebida da própria comunicação é um fator essencial no processo de comunicação da sustentabilidade.

Embora não tenham sido identificados estudos que indiquem se a relação entre estas duas variáveis – credibilidade da comunicação da sustentabilidade e credibilidade organizacional – se mantém para outras entidades, nomeadamente para as IES, a análise da literatura antecipa essa relação. Neste sentido, definiu-se as hipóteses 3 na tentativa de

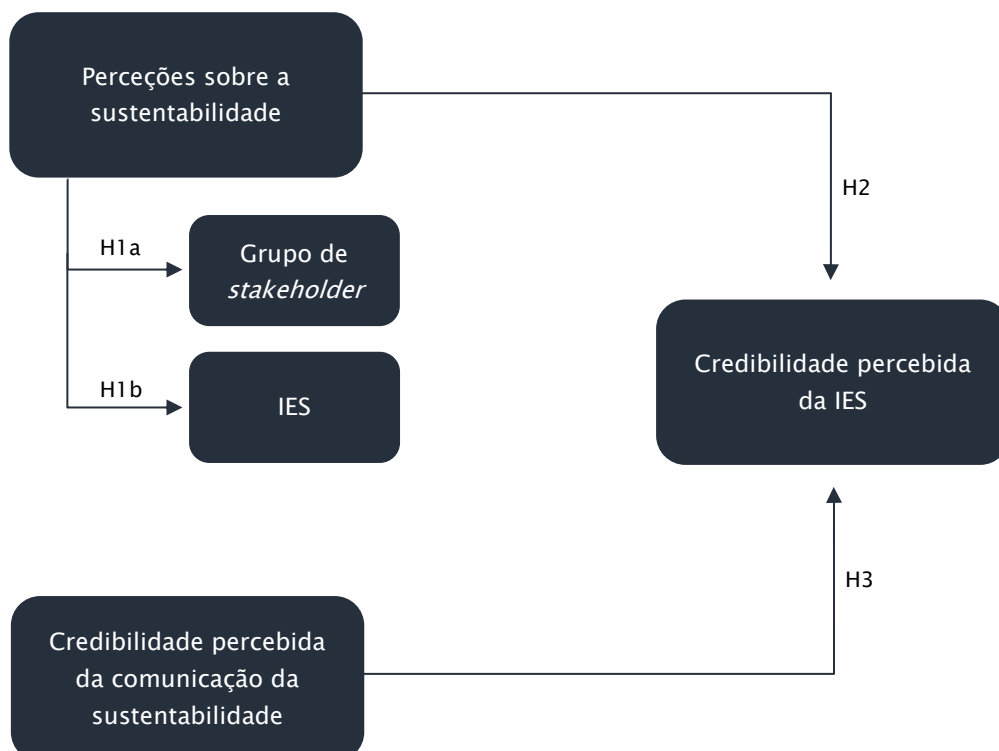
compreender se a credibilidade da comunicação da sustentabilidade, no Instagram e LinkedIn, respetivamente, tem um impacto positivo na credibilidade da marca das IES.

H3. As perceções dos *stakeholders* face à comunicação da sustentabilidade desenvolvida pela sua instituição de ensino impactam positivamente a credibilidade da marca da mesma instituição.

2.3. Modelo conceptual de análise

No seguimento do enquadramento teórico e empírico, bem como da formulação e justificação das hipóteses de investigação, procedemos à apresentação do modelo conceptual de análise (Figura 3). De forma sintético, este modelo procura ilustrar as variáveis em estudo e as relações que se pretendem investigar (Santos & Nogueira, 2023).

Figura 3 – Modelo conceptual de análise



2.4. Quadro referencial teórico

Nesta fase, torna-se necessário apresentar as escalas selecionadas para a medição das dimensões que compõem o modelo conceptual de análise (Santos & Nogueira, 2023). Para tal, tendo como base o capítulo da revisão da literatura, foram selecionadas três escalas de autores distintos. A primeira escala, foi desenvolvida por Latif (2018) e será utilizada para medir a sustentabilidade no IPAM, IADE e UE (Tabela 3) A segunda escala, da autoria de Lock e Seele (2017) tem em vista avaliar a credibilidade percebida da comunicação da sustentabilidade nas redes sociais, no caso em específico no Facebook (Tabela 4), Instagram (Tabela 5) e LinkedIn (Tabela 6). Por fim, a terceira escala de Erdem e Swait (2004) foi aplicada para medir a credibilidade das três instituições de ensino (Tabela 7).

Importa salientar que se privilegiou o uso de escalas com aplicação direta ao contexto das instituições de ensino. Todavia, dada a especificidade do tema e as lacunas já evidenciadas, apenas a primeira escala, referente à sustentabilidade nas IES, foi diretamente desenvolvida e aplicada ao contexto das IES, tendo sido escolhida, em parte, exatamente pela sua adequação e aplicabilidade ao tema. Por outro lado, verificou-se que as restantes escalas eram passíveis de ser adaptadas à temática da sustentabilidade nas IES. Por último, foi assegurado o rigor científico demonstrado pelos autores na construção das escalas.

Segue-se a apresentação das escalas selecionadas, onde se pode visualizar os itens de cada construto, a divisão desses itens de acordo com as dimensões propostas pelos autores, a codificação relevante para análises posteriores e os autores de cada escala.

Tabela 3 – Escala da variável “Sustentabilidade nas IES”

VARIÁVEL: SUSTENTABILIDADE NAS IES		AUTOR DA ESCALA
DIMENSÃO: RESPONSABILIDADES OPERACIONAIS		Latif (2018)
CODIFICAÇÃO	ITENS	
	A minha instituição de ensino...	
Q2.1.1_SUST	Tem melhorado continuamente o nível do seu serviço/educação.	
Q2.1.2_SUST	Investe na melhoria das condições de trabalho/estudo.	
Q2.1.3_SUST	Estabelece estratégias de longo prazo que orientam as operações de rotina.	
Q2.1.4_SUST	Acredita numa distribuição eficiente e razoável dos recursos para um trabalho eficaz.	
Q2.1.5_SUST	Está empenhada em integrar a igualdade e a diversidade em todas as suas atividades.	
Q2.1.6_SUST	Promove a liberdade de expressão, incentiva o debate e a discussão e apoia protestos pacíficos que não ponham em perigo a saúde e a segurança dos outros.	
Q2.1.7_SUST	Tem procedimentos claros de denúncia de irregularidades.	
Q2.1.8_SUST	Atua de forma a proteger os estudantes/colaboradores contra práticas injustas.	
DIMENSÃO: RESPONSABILIDADES DOS STAKEHOLDERS INTERNOS		
CODIFICAÇÃO	ITENS	
	A minha instituição de ensino...	
Q2.2.1_SUST	Incentiva o envolvimento em atividades que contribuam para o desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes.	
Q2.2.2_SUST	Proporciona igualdade de oportunidades a todos os seus membros.	
Q2.2.3_SUST	Realiza uma série de iniciativas para melhorar a qualidade de vida no campus.	
Q2.2.4_SUST	Certifica-se de que o trabalho dos estudantes e dos colaboradores é plenamente apoiado e que estes dispõem de um ambiente de trabalho digno.	
Q2.2.5_SUST	Respeita os direitos e a dignidade dos seus estudantes/colaboradores e trata todos de forma justa e sem discriminação.	
Q2.2.6_SUST	A instituição de ensino fornece informações completas, exatas e todas as informações necessárias aos seus estudantes/colaboradores, sempre que necessário.	

DIMENSÃO: RESPONSABILIDADES LEGAIS	
CODIFICAÇÃO	ITENS
	A minha instituição de ensino...
Q2.3.1_SUST	Atua em conformidade com as expectativas dos organismos reguladores do Ensino Superior.
Q2.3.2_SUST	Cumprir as normas, regras e regulamentos, bem como a lei.
Q2.3.3_SUST	Cumprir as suas obrigações legais para com seus stakeholders.
Q2.3.4_SUST	Respeita os mais elevados padrões de integridade académica e comunica quaisquer violações desses padrões às autoridades competentes para que estas procedam a uma investigação e tomem as medidas adequadas.
Q2.3.5_SUST	Está empenhada em eliminar qualquer forma de discriminação ilegal e promove a igualdade de oportunidades.
Q2.3.6_SUST	Assegura e incentiva a diversidade da força de trabalho (em termos de idade, género ou raça).
Q2.3.7_SUST	Mantém os seus procedimentos e políticas sob revisão regular para garantir o cumprimento da legislação vigente.
DIMENSÃO: RESPONSABILIDADES ÉTICAS	
CODIFICAÇÃO	ITENS
	A minha instituição de ensino...
Q2.4.1_SUST	Possui um código de conduta abrangente.
Q2.4.2_SUST	Tenta atuar de uma forma consistente com as expectativas das normas sociais e éticas.
Q2.4.3_SUST	Reconhece que a integridade empresarial e o comportamento ético vão além do mero cumprimento das leis e regulamentos.
Q2.4.4_SUST	Reduziu o consumo de recursos escassos, como a água e a eletricidade.
Q2.4.5_SUST	Incentiva iniciativas de estudantes/colaboradores em prol de um bom desempenho ambiental.
Q2.4.6_SUST	Incentiva os seus membros a seguirem as normas profissionais.
Q2.4.7_SUST	Promove a educação e o conhecimento e oferece uma instituição aberta a todos, independentemente de raça, religião ou crença política.
Q2.4.8_SUST	Fornecer informações claras, sempre que necessário, às organizações com as quais se relaciona financeiramente.
Q2.4.9_SUST	Está empenhada na prevenção da poluição nos principais aspetos ambientais.
Q2.4.10_SUST	Comporta-se com honestidade, transparência e justiça em todas as suas atividades e relações com os outros.

Latif (2018)

DIMENSÃO: RESPONSABILIDADES DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO	
CODIFICAÇÃO	ITENS
	A minha instituição de ensino...
Q2.5.1_SUST	Está envolvida no financiamento de investigações “relevantes”.
Q2.5.2_SUST	Informa os estudantes/colaboradores sobre a sua responsabilidade social na sua área de especialização.
Q2.5.3_SUST	Estabelece ligações com a indústria para desenvolver as competências necessárias nos estudantes.
Q2.5.4_SUST	Incentiva e capacita a realização de investigações que criem impacto social e económico e estejam envolvidas com o público, expressando o seu compromisso estratégico com o envolvimento público.
Q2.5.5_SUST	Envolve o público e comunica os resultados das investigações científicas por meio de parcerias e eventos de transferência de conhecimento.
DIMENSÃO: RESPONSABILIDADES FILANTRÓPICAS	
CODIFICAÇÃO	ITENS
	A minha instituição de ensino...
Q2.6.1_SUST	Atua de maneira consistente com as expectativas filantrópicas e de caridade da sociedade.
Q2.6.2_SUST	Oferece bolsas de estudo para os mais carenciados.
Q2.6.3_SUST	Oferece serviço educacional gratuito para a equipa de suporte de nível inferior.
Q2.6.4_SUST	Oferece aos estudantes em dificuldades financeiras prazos alargados para o pagamento das propinas.
Q2.6.5_SUST	Oferece apoio financeiro a colaboradores/estudantes para atividades extracurriculares.
Q2.6.7_SUST	Apresenta regularmente relatórios sobre as atividades em desenvolvimento e comunica de forma contínua com os seus doadores e apoiantes.
Q2.6.6_SUST	Participa em atividades de voluntariado e de caridade na sua comunidade local.

Latif (2018)

DIMENSÃO: ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE		Latif (2018)
CODIFICAÇÃO	ITENS	
	A minha instituição de ensino...	
Q2.7.1_SUST	Promove oportunidades para o voluntariado dos estudantes (e a angariação de fundos associada), em apoio a projetos comunitários, alargando assim a experiência dos estudantes.	
Q2.7.2_SUST	Envolve-se com grupos da comunidade, inclusive apoiando eventos sociais que são relevantes para o cumprimento da missão da instituição.	
Q2.7.3_SUST	Promove junto das comunidades locais as suas oportunidades de emprego.	
Q2.7.4_SUST	Realiza projetos de investigação propostos por, ou relevantes para as comunidades locais e regionais.	
Q2.7.5_SUST	Compreende e respeita as necessidades da comunidade e esforça-se por trabalhar em consulta sempre que necessário.	
Q2.7.6_SUST	Está a tentar reduzir os resíduos gerados e eliminados, e está a fazer todos os esforços possíveis para os reutilizar e reciclar.	
Q2.7.7_SUST	Gere o trabalho de desenvolvimento de uma forma sustentável e em consulta com as comunidades locais sempre que possível.	
Q2.7.8_SUST	Apoia projetos que melhoram a "qualidade de vida" da comunidade.	

Tabela 4 – Escala da variável “credibilidade da comunicação da sustentabilidade no FB”

VARIÁVEL: CREDIBILIDADE DA COMUNICAÇÃO DA SUSTENTABILIDADE NO FACEBOOK (FB)		AUTOR DA ESCALA
DIMENSÃO:	VERACIDADE	Lock e Seele (2017)
CODIFICAÇÃO	ITENS	
Q5.1_FB	Acho que as informações de sustentabilidade comunicadas no FB da minha instituição de ensino são precisas.	
Q5.2_FB	Penso que as informações de sustentabilidade comunicadas no FB da minha instituição de ensino estão corretas.	
Q5.3_FB	Estou confiante de que as informações de sustentabilidade comunicadas no FB da minha instituição de ensino são verdadeiras.	
Q5.4_FB	Penso que as informações de sustentabilidade comunicadas no FB da minha instituição de ensino são baseadas nas melhores evidências disponíveis.	
Q5.5_FB	Os argumentos sustentáveis utilizados pela minha instituição de ensino são justificados pelas informações comunicadas no FB.	
DIMENSÃO:	SINCERIDADE	
CODIFICAÇÃO	ITENS	
Q5.6_FB	As informações de sustentabilidade comunicadas no FB da minha instituição de ensino refletem as intenções genuínas da minha instituição.	
Q5.7_FB	Acho que as intenções da minha instituição de ensino correspondem às mensagens sustentáveis comunicadas no seu FB.	
DIMENSÃO:	ADEQUAÇÃO	
CODIFICAÇÃO	ITENS	
Q5.8_FB	As informações de sustentabilidade comunicadas no FB da minha instituição de ensino não são enganadoras.	
Q5.9_FB	As informações de sustentabilidade comunicadas no FB da minha instituição de ensino enquadram-se no contexto do setor da educação e dos seus desafios sociais e ambientais.	
Q5.10_FB	Sinto que as informações de sustentabilidade comunicadas no FB da minha instituição de ensino abordam bem as questões da sustentabilidade.	
Q5.11_FB	Acho que as informações de sustentabilidade comunicadas no FB da minha instituição de ensino representam legitimamente a instituição.	
DIMENSÃO:	COMPREENSIBILIDADE	
CODIFICAÇÃO	ITENS	
Q5.12_FB	Entendo as informações de sustentabilidade comunicadas no FB da minha instituição de ensino.	
Q5.13_FB	As informações de sustentabilidade comunicadas no FB da minha instituição de ensino são claras.	
Q5.14_FB	As informações de sustentabilidade comunicadas no FB da minha instituição de ensino são apresentadas de forma compreensível.	
Q5.15_FB	Entendo o significado das informações de sustentabilidade comunicadas no FB da minha instituição de ensino.	
Q5.16_FB	As informações de sustentabilidade comunicadas no FB da minha instituição de ensino são fáceis de ler/ver/ouvir.	

Tabela 5 – Escala da variável “credibilidade da comunicação da sustentabilidade no IG”

VARIÁVEL: CREDIBILIDADE DA COMUNICAÇÃO DA SUSTENTABILIDADE NO INSTAGRAM (IG)		AUTOR DA ESCALA
DIMENSÃO:	VERACIDADE	Lock e Seele (2017)
CODIFICAÇÃO	ITENS	
Q5.1_IG	Acho que as informações de sustentabilidade comunicadas no IG da minha instituição de ensino são precisas.	
Q5.2_IG	Penso que as informações de sustentabilidade comunicadas no IG da minha instituição de ensino estão corretas.	
Q5.3_IG	Estou confiante de que as informações de sustentabilidade comunicadas no IG da minha instituição de ensino são verdadeiras.	
Q5.4_IG	Penso que as informações de sustentabilidade comunicadas no IG da minha instituição de ensino são baseadas nas melhores evidências disponíveis.	
Q5.5_IG	Os argumentos sustentáveis utilizados pela minha instituição de ensino são justificados pelas informações comunicadas no IG.	
DIMENSÃO:	SINCERIDADE	
CODIFICAÇÃO	ITENS	
Q5.6_IG	As informações de sustentabilidade comunicadas no IG da minha instituição de ensino refletem as intenções genuínas da minha instituição.	
Q5.7_IG	Acho que as intenções da minha instituição de ensino correspondem às mensagens sustentáveis comunicadas no seu IG.	
DIMENSÃO:	ADEQUAÇÃO	
CODIFICAÇÃO	ITENS	
Q5.8_IG	As informações de sustentabilidade comunicadas no IG da minha instituição de ensino não são enganadoras.	
Q5.9_IG	As informações de sustentabilidade comunicadas no IG da minha instituição de ensino enquadram-se no contexto do setor da educação e dos seus desafios sociais e ambientais.	
Q5.10_IG	Sinto que as informações de sustentabilidade comunicadas no IG da minha instituição de ensino abordam bem as questões da sustentabilidade.	
Q5.11_IG	Acho que as informações de sustentabilidade comunicadas no IG da minha instituição de ensino representam legitimamente a instituição.	
DIMENSÃO:	COMPREENSIBILIDADE	
CODIFICAÇÃO	ITENS	
Q5.12_IG	Entendo as informações de sustentabilidade comunicadas no IG da minha instituição de ensino.	
Q5.13_IG	As informações de sustentabilidade comunicadas no IG da minha instituição de ensino são claras.	
Q5.14_IG	As informações de sustentabilidade comunicadas no IG da minha instituição de ensino são apresentadas de forma compreensível.	
Q5.15_IG	Entendo o significado das informações de sustentabilidade comunicadas no IG da minha instituição de ensino.	
Q5.16_IG	As informações de sustentabilidade comunicadas no IG da minha instituição de ensino são fáceis de ler/ver/ouvir.	

Tabela 6 – Escala da variável “credibilidade da comunicação da sustentabilidade no LK”

VARIÁVEL: CREDIBILIDADE DA COMUNICAÇÃO DA SUSTENTABILIDADE NO LINKEDIN (LK)		AUTOR DA ESCALA
DIMENSÃO:	VERACIDADE	Lock e Seele (2017)
CODIFICAÇÃO	ITENS	
Q5.1_LK	Acho que as informações de sustentabilidade comunicadas no LK da minha instituição de ensino são precisas.	
Q5.2_LK	Penso que as informações de sustentabilidade comunicadas no LK da minha instituição de ensino estão corretas.	
Q5.3_LK	Estou confiante de que as informações de sustentabilidade comunicadas no LK da minha instituição de ensino são verdadeiras.	
Q5.4_LK	Penso que as informações de sustentabilidade comunicadas no LK da minha instituição de ensino são baseadas nas melhores evidências disponíveis.	
Q5.5_LK	Os argumentos sustentáveis utilizados pela minha instituição de ensino são justificados pelas informações comunicadas no LK.	
DIMENSÃO:	SINCERIDADE	
CODIFICAÇÃO	ITENS	
Q5.6_LK	As informações de sustentabilidade comunicadas no LK da minha instituição de ensino refletem as intenções genuínas da minha instituição.	
Q5.7_LK	Acho que as intenções da minha instituição de ensino correspondem às mensagens sustentáveis comunicadas no seu LK.	
DIMENSÃO:	ADEQUAÇÃO	
CODIFICAÇÃO	ITENS	
Q5.8_LK	As informações de sustentabilidade comunicadas no LK da minha instituição de ensino não são enganadoras.	
Q5.9_LK	As informações de sustentabilidade comunicadas no LK da minha instituição de ensino enquadram-se no contexto do setor da educação e dos seus desafios sociais e ambientais.	
Q5.10_LK	Sinto que as informações de sustentabilidade comunicadas no LK da minha instituição de ensino abordam bem as questões da sustentabilidade.	
Q5.11_LK	Acho que as informações de sustentabilidade comunicadas no LK da minha instituição de ensino representam legitimamente a instituição.	
DIMENSÃO:	COMPREENSIBILIDADE	
CODIFICAÇÃO	ITENS	
Q5.12_LK	Entendo as informações de sustentabilidade comunicadas no LK da minha instituição de ensino.	
Q5.13_LK	As informações de sustentabilidade comunicadas no LK da minha instituição de ensino são claras.	
Q5.14_LK	As informações de sustentabilidade comunicadas no LK da minha instituição de ensino são apresentadas de forma compreensível.	
Q5.15_LK	Entendo o significado das informações de sustentabilidade comunicadas no LK da minha instituição de ensino.	
Q5.16_LK	As informações de sustentabilidade comunicadas no LK da minha instituição de ensino são fáceis de ler/ver/ouvir.	

Tabela 7 – Escala da variável “Credibilidade da IES”

VARIÁVEL: CREDIBILIDADE DA IES		AUTOR DA ESCALA
DIMENSÃO: EXPERIÊNCIA		Erdem e Swait (2004)
CODIFICAÇÃO	ITENS	
Q6.1_CRED	A minha instituição de ensino lembra-me uma marca que é competente e sabe o que está a fazer.	
Q6.2_CRED	A minha instituição de ensino tem a capacidade de cumprir o que promete.	
DIMENSÃO: CONFIABILIDADE		
CODIFICAÇÃO	ITENS	
Q6.3_CRED	A minha instituição de ensino cumpre o que promete.	
Q6.4_CRED	As afirmações dos serviços da minha instituição de ensino são credíveis.	
Q6.5_CRED	Com o tempo, as minhas experiências com a minha instituição de ensino levaram-me a esperar que esta cumprisse as suas promessas.	
Q6.6_CRED	A minha instituição de ensino tem um nome no qual se pode confiar.	
Q6.7_CRED	A minha instituição de ensino não finge ser algo que não é.	

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo irá ser identificada e justificada a metodologia de investigação tendo em consideração os objetivos definidos para esta dissertação. Neste sentido, o presente capítulo encontra-se dividido em três partes: a identificação da metodologia adotada para abordar o problema de investigação (secção 3.1); a escolha e justificação da técnica de recolha de dados adequada para responder a cada objetivo (secção 3.2) e, por último, a explicação das técnicas de análise de dados propostas (secção 3.3).

3.1. Abordagem metodológica

De acordo com Oliveira e Ferreira (2014), os métodos de pesquisa são um conjunto de procedimentos lógicos aplicados no contexto de uma investigação empírica, com o objetivo de abordar de maneira sistemática os objetivos em estudo. De acordo com os mesmos autores, uma investigação científica pode ser abordada através de três métodos distintos, classificados como qualitativos, quantitativos ou mistos.

Tendo em conta a problemática desta investigação recorreu-se à metodologia quantitativa por se considerar ser a mais adequada para dar resposta aos objetivos estabelecidos. Note-se que a presente investigação tem como propósito analisar a relação entre um conjunto de variáveis. Neste sentido, a abordagem quantitativa, dado o seu caráter dedutivo, é o método mais adequado para estabelecer relações entre as variáveis e assim testar as hipóteses de investigação (Santos & Nogueira, 2023). Este tipo de

metodologia caracteriza-se por ser mensurável, implicando, por conseguinte, a quantificação dos dados e a análise através de métodos estatísticos (Creswell & Creswell, 2018; Malhotra & Birks, 2006; Oliveira & Ferreira, 2014).

3.2. Técnicas de recolha de dados: Inquérito por questionário

Conforme salientam Oliveira e Ferreira (2014), todo o processo de construção do conhecimento científico, desde a identificação e formulação do problema até ao levantamento e análise dos dados, é baseado na realidade. Assim, uma fase crucial do processo de investigação passa pela recolha de dados.

Neste sentido, a técnica de recolha de dados selecionada foi o inquérito por questionário uma vez que se considerou ser a técnica mais adequada para dar resposta aos seis objetivos específicos anteriormente estabelecidos.

Os inquéritos por questionário são instrumentos de pesquisa que consistem num conjunto formalizado de perguntas que procuram descrever quantitativamente tendências, atitudes e opiniões de uma determinada população (Creswell & Creswell, 2018; Malhotra & Birks, 2006).

Esta técnica visa recolher de forma sistemática e organizada, informações respeitantes a uma amostra representativa da população, com relevância para a investigação, com vista à sua posterior análise estatística e obtenção de conclusões relativamente a esses dados (Creswell & Creswell, 2018; Oliveira & Ferreira, 2014).

3.2.1. População e amostragem

A população referente a este estudo caracteriza-se pelos indivíduos estudantes, docentes e colaboradores não docentes de três IES portuguesas: o IPAM, o IADE e a UE.

Neste sentido, devido à inviabilidade de auscultar toda a população que atende a estes critérios, foi adotada uma técnica de amostragem não probabilística por conveniência, devido à sua simplicidade e eficácia. Note-se que este tipo de amostra não possibilita a generalização dos resultados para a população do estudo. No entanto, ao ressaltar que as conclusões obtidas se referem exclusivamente à amostra analisada, a validade científica é mantida (Coutinho, 2014; Santos & Nogueira, 2023).

3.2.2. Pré-teste

Com o intuito de identificar potenciais erros e otimizar a viabilidade científica do questionário, optou-se por realizar um pré-teste (Creswell & Creswell, 2018; Malhotra & Birks, 2006).

Neste sentido, uma primeira versão do questionário foi apresentada a sete indivíduos, dos quais três estudantes, dois docentes e dois colaboradores não docentes do IPAM, IADE e UE para que os mesmos analisassem o conteúdo e reportassem qualquer dúvida ou informação pertinente relativamente à sequência, conteúdo e dificuldade das questões assim como, no que concerne à ortografia, gramática e pontuação presente no corpo do questionário (Malhotra & Birks, 2006). Tal como sugerido por Creswell e Creswell (2018), foi ainda solicitado a todos os sete intervenientes que cronometrassem o tempo que

demoraram a responder ao questionário e avaliassem o grau de fadiga

Uma vez realizada a avaliação dos participantes do pré-teste, tornou-se necessário fazer alguns ajustes no que diz respeito à estrutura das questões referentes à “Sustentabilidade no IPAM, IADE e UE” (Anexo 1), optando-se por colocar no cabeçalho das secções referentes a esse tema “*A minha instituição de ensino...*”. Optou-se, ainda, por substituir uma palavra que foi referida como potencialmente de difícil compreensão, sendo que essa troca não comprometeu a viabilidade da escala utilizada.

3.2.3. Estrutura, divulgação e recolha de dados

O formulário, apresentado no Anexo 1, é constituído por sete partes, com questões de natureza quantitativa e duas questões de resposta aberta, com as quais se procurou complementar os dados quantitativos com dados qualitativos obtidos dessa forma. O questionário foi, então, organizado da seguinte forma:

Na primeira parte é apresentada a natureza e o objetivo do questionário, assim como o tempo médio de resposta (determinado no pré-teste) e a garantia de anonimato e confidencialidade, conforme previsto no Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD). Ainda nesta secção, é incluída uma questão filtro que salvaguarda o cumprimento dos critérios definidos para a população do estudo.

A segunda parte é composta por afirmações, baseadas no modelo de Latif (2018), nas quais se solicita aos inquiridos que assinalem o seu nível de concordância relativamente a cada uma dessas afirmações. Para tal, foi utilizada a escala de *Likert* de cinco pontos, sendo

que 1 significa “Discordo totalmente”, 2 “Discordo”, 3 “Não concordo nem discordo”, 4 “Concordo” e 5 “Concordo totalmente”. Incluiu-se, também, a opção “não sei” dado o carácter das afirmações e o facto de que se pretende auscultar três grupos de *stakeholders* distintos e com conhecimentos dispares relativamente à IES a que pertencem.

A terceira parte apresenta duas questões de transição, nas quais se introduz a parte do questionário referente à comunicação da sustentabilidade nas IES. Os inquiridos são então questionados relativamente à presença de informações de sustentabilidade na sua instituição de ensino. Para tal, apresentou-se um conjunto de exemplos nos quais possam ter visto, ouvido ou lido sobre a sustentabilidade, e utilizou-se uma escala dicotómica de “sim” ou “não”. Na segunda questão presente nesta parte solicitou-se ao inquirido que assinalasse a rede social em que acompanha com mais frequência a atividade da sua instituição de ensino, aqui além das opções de resposta “Facebook”, “Instagram” e “LinkedIn”, incluiu-se a opção “Não acompanho em nenhuma rede social”.

A quarta parte do questionário diz respeito à comunicação da sustentabilidade nas redes sociais. Assim, dependendo da resposta previamente dada, o inquirido será encaminhado para a parte do questionário que diz respeito à comunicação da sustentabilidade no Facebook, Instagram ou LinkedIn. Tal acontece porque se pretende perceber a credibilidade percebida da comunicação em cada uma destas redes sociais. Para este fim, os inquiridos devem classificar numa escala de *Likert* de cinco pontos, com os mesmos pressupostos da escala presente na segunda parte, um conjunto de afirmações que têm como fundamento teórico o modelo de Lock e Seele (2017).

A quinta parte respeita a mesma escala *Likert* de cinco pontos e diz respeito à

credibilidade do IPAM, IADE e UE. Assim, tendo por base o modelo de Erdem e Swait (1998) como fundamento teórico, foram apresentadas sete afirmações nas quais o inquirido teria de seleccionar o seu grau de concordância.

A sexta parte é composta por diversas questões de identificação, tais como, relação com a instituição de ensino, género, idade e habilitações literárias; variáveis que permitem fazer uma caracterização sociodemográfica.

Conforme se adiantou o questionário termina com duas questões de resposta aberta, através das quais se procurou obter mais informações relativamente às comunicações de sustentabilidade consideradas mais e menos interessantes pelo inquirido. Deixou-se ainda espaço para a partilha de recomendações para melhoria da comunicação da sustentabilidade da instituição de ensino.

A versão final do inquérito foi criada no *Google Forms*, e disseminado através de email interno das três IES. A escolha pela versão *online* deveu-se à possibilidade de assim se poder chegar a toda a população relevante para a investigação (note-se que as três IES incluídas nesta investigação estão localizadas em áreas demográficas distintas).

3.3. Técnica de análise de dados

Conforme se adiantou na secção anterior, a maioria das questões realizadas no questionário exigem uma análise quantitativa, contudo as duas questões finais obrigam a uma análise qualitativa.

Assim sendo, a análise dos dados quantitativos foi realizada com recurso ao *software*

IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 29. Sendo realizadas análises fatoriais exploratórias e análises descritivas. Posteriormente foram aplicadas técnicas de análise inferencial para testar as hipóteses do modelo conceptual. As hipóteses H1 a e H1 b foram testadas com recurso ao teste Anova, já as hipóteses H2 e H3 foram testadas através da realização de regressões lineares múltiplas.

Já para analisar os dados qualitativos obtidos nas questões de resposta aberta presentes na parte final do questionário, recorreu-se à análise de conteúdo. Esta análise foi realizada através de categorias que foram estipuladas com base no conteúdo das respostas dos inquiridos e na revisão da literatura já apresentada.

Neste sentido, após a apresentação das decisões metodológicas, o próximo capítulo será dedicado à análise dos dados obtidos.

4. ANÁLISE DE DADOS

O presente capítulo tem como propósito a análise dos resultados obtidos e encontra-se dividido em cinco secções. Primeiramente, será apresentada a caracterização da amostra (secção 4.1), quer em termos sociodemográficos, quer em função da instituição de ensino superior (IPAM, IADE e UE) e do tipo de *stakeholder* (estudante, docente e colaborador não docente). Posteriormente procede-se à análise fatorial (secção 4.2), análise descritiva dos itens da escala (secção 4.3) e verificação das hipóteses de investigação (secção 4.4). Encerra-se este capítulo, com uma análise de conteúdo aos dados obtidos através das duas questões abertas do questionário (secção 4.5).

4.1. Caracterização da amostra

O número total de respostas recolhidas foi de 242 sendo este mesmo valor equivalente à amostra válida da população em estudo, já que a questão filtro presente no questionário impedia a participação de um indivíduo que não cumprisse o requisito “ser estudante ou docente ou colaborador não docente do IPAM ou IADE ou UE”. Com o intuito de apresentar e sistematizar a informação, desenvolveu-se a Tabela 8 na qual se apresenta a caracterização sociodemográfica da amostra e a Tabela 9 referente à frequência da instituição de ensino e caracterização dos *stakeholders*.

Da caracterização sociodemográfica (Tabela 8) podemos concluir que em relação ao género a maioria dos participantes identifica-se com o género feminino (60%), sendo a

restante percentagem distribuída entre género masculino (35%), não binário/terceiro género (0.4%), os restantes preferiram não dizer (5%). Naquilo que diz respeito à idade, a maioria dos inquiridos tem entre 18 e 34 anos (58%), distribuindo-se esta percentagem por 94 inquiridos com idade compreendida entre 18 e 24 anos (39%) e 46 inquiridos entre os 25 e 34 anos (19%). Os inquiridos com idade entre 35 e 44 anos representam 16% da amostra, já aqueles entre os 45 e 54 representam 18%. As faixas etárias com menor peso percentual são as de 55 a 64 anos (5.8%) e mais de 65 anos (1.7%).

Relativamente às habilitações literárias, constatou-se que a maioria possui um grau académico de ensino superior, nomeadamente 36% é detentor de licenciatura, 15% de mestrado e 14% de doutoramento, já o ensino secundário tem uma representação de 34% e o ensino básico de 0.4%.

Tabela 8 – Caraterização Sociodemográfica da amostra (n=242)

GÉNERO	N	%
Feminino	144	59.5
Masculino	85	35.1
Não-binário/terceiro género	1	0.4
Prefiro não dizer	12	5
IDADE	N	%
Entre 18 e 24	94	38.8
Entre 25 e 34	46	19
Entre 35 e 44	39	16.1
Entre 45 e 54	43	17.8
Entre 55 e 64	14	5.8
Mais de 65 anos	4	1.7
HABILITAÇÕES LITERÁRIAS	N	%
Ensino Básico	1	0.4
Ensino Secundário	83	34.3
Licenciatura	87	36
Mestrado	37	15.3
Doutoramento	34	14

Considerando agora a distribuição em função das três IES (Tabela 9), o IPAM apresenta-se como a IES com maior representação (48%), seguido da UE (31%), e, por conseguinte, o IADE é a instituição de ensino com menor representação (22%).

Tabela 9 – Distribuição em função da IES

IES	N	%
IPAM	115	47.5
IADE	53	21.9
UE	74	30.6

Sobre a relação com a IES, isto é, o grupo de *stakeholders* a que os inquiridos pertencem (Tabela 10), 168 são estudantes o que representa a maioria da amostra (69%), 48 inquiridos são docentes (20%) e 26 são colaboradores não docentes (11%).

Tabela 10 – Distribuição em função da relação com a IES (grupo de *stakeholder*)

RELAÇÃO COM A IES	N	%
Estudante	168	69.4
Docente	48	19.8
Colaborador não docente	26	10.7

Realizada a caracterização da amostra, a secção seguinte apresenta os resultados obtidos a partir da análise fatorial.

4.2. Análise fatorial

No sentido de encontrar potenciais padrões e relações entre as variáveis apresentadas, procedeu-se à análise fatorial exploratória (AFE), técnica que permite não só testar estas

relações, como também reduzir o número de itens e simplificar a interpretação dos resultados. A opção pela perspectiva exploratória, permite que os dados observados determinem na totalidade o modelo fatorial subjacente a posteriori, não ocorrendo assim restrições de relações e número de componentes (Matos & Rodrigues, 2019).

Para avaliar a adequação da amostra do estudo à análise fatorial, realizou-se o teste de esfericidade de Bartlett, que testa a hipótese de ausência de correlações entre as variáveis da população. Este teste assegura que amostra é adequada, devendo ser estatisticamente significativa, isto é, o nível de significância deve ser inferior a 0.05 (Hair et al., 2009).

A par do teste de esfericidade, avaliou-se a medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que indica a proporção da variação dos dados que é partilhada por todas as variáveis, ou seja, que pode ser atribuída a um fator comum. Neste teste, os níveis definidos para a aceitação da amostra variam entre 0.50 inaceitável, 0.50 a 0.70 medíocre, 0.70 a 0.80 bom, 0.80 a 0.90 ótimo e acima de 0.90 excelente (Matos & Rodrigues, 2019).

Por último, com o objetivo de avaliar a consistência interna das escalas, utilizou-se a medida de Alfa de Cronbach, que varia entre 0 e 1, sendo que, quando este valor é superior a 0.70, as escalas são aceites, ou seja, a escala é consistente (Malhotra & Birks, 2006).

Antes de avançar para a validação das escalas, importa ressaltar que, devido ao elevado número de itens e à extensão considerável dos mesmos, optou-se por apresentar a análise fatorial recorrendo à codificação dos itens. Assim, recomenda-se ter presente, o quadro referencial teórico, apresentado anteriormente nas Tabela 3 – Escala da variável “Sustentabilidade nas IES”), Tabela 4 – Escala da variável “credibilidade da comunicação da sustentabilidade no FB”), Tabela 5 – Escala da variável “credibilidade da comunicação da

sustentabilidade no IG”), Tabela 6 – Escala da variável “credibilidade da comunicação da sustentabilidade no LK”) e Tabela 7 – Escala da variável “Credibilidade da IES”).

4.2.1. Validação da escala: Sustentabilidade na IES

Conforme referido previamente, a escala de “Sustentabilidade na IES” passou os requisitos do teste de Bartlett ($p < 0.001$) e da medida KMO (0.887).

Posto isto, definiu-se como critério de eliminação de itens num fator, valores de comunalidades (percentagem de variância comum presente numa determinada variável) menores ou próximos de 0.50 (Hair et al., 2009). Neste sentido, foram eliminados quatro itens da escala original de “sustentabilidade nas IES” (Tabela 11).

Tabela 11 – Itens excluídos após a análise das comunalidades

ITENS EXCLUÍDOS	COMUNALIDADES
Q2.2.3_SUST	0.515
Q2.2.6_SUST	0.503
Q2.4.1_SUST	0.571
Q2.5.2_SUST	0.462

De seguida, realizou-se a matriz das componentes principais, na qual conseguimos determinar o peso efetivo de cada variável face ao construto. Desde logo se concluiu que a variância total explicada nesta escala era de 74.77%, o que indica que as variáveis explicam cerca de 75% do modelo.

Por outro lado, através da matriz de componentes rotativas (Tabela 12), constatou-se com clareza a divisão dos itens em seis componentes distintas, onde, na primeira

componente se observa a junção das responsabilidades dos *stakeholders* internos, responsabilidades legais e éticas e o item “*A instituição de ensino estabelece ligações com a indústria para desenvolver as competências necessárias nos estudantes*” que originalmente se incluía nas responsabilidades de I&D. A segunda componente inclui os itens relativos ao envolvimento na comunidade e o item “*A instituição de ensino participa em atividades de voluntariado e de caridade na sua comunidade local*” proposto na escala original como uma responsabilidade filantrópica. Já a terceira componente mantém os itens relacionados com a responsabilidades operacionais tal como na escala original. A quarta componente engloba as responsabilidades éticas e o item “*A instituição de ensino atua de maneira consistente com as expectativas filantrópicas e de caridade da sociedade*”, que na escala original era uma responsabilidade filantrópica. A quinta componente apresenta as responsabilidades filantrópicas. A última componente abrange parte dos itens relacionados com as responsabilidades de I&D.

Por fim, com o objetivo de testar a consistência interna das escalas, foi calculado o Alfa de Cronbach para cada uma das componentes validadas, sendo o resultado deste cálculo superior a 0.70 em todas as componentes, assegurando a consistência da escala.

Tabela 12 – Resultados da análise fatorial aos itens: Sustentabilidade nas IES

ITENS	COMUNALIDADE	COMPONENTES PESOS FATORIAIS						ALFA DE CRONBACH
		1	2	3	4	5	6	
Q2.2.1_SUST	0,683	0,581						0.962
Q2.2.2_SUST	0,635	0,646						
Q2.2.4_SUST	0,764	0,641						
Q2.2.5_SUST	0,776	0,733						
Q2.3.1_SUST	0,679	0,692						
Q2.3.2_SUST	0,773	0,799						
Q2.3.3_SUST	0,794	0,803						
Q2.3.4_SUST	0,694	0,743						
Q2.3.5_SUST	0,770	0,752						
Q2.3.6_SUST	0,812	0,825						
Q2.3.7_SUST	0,823	0,810						
Q2.4.2_SUST	0,701	0,645						
Q2.4.3_SUST	0,724	0,660						
Q2.4.6_SUST	0,732	0,632						
Q2.4.7_SUST	0,735	0,754						
Q2.4.10_SUST	0,787	0,645						
Q2.5.3_SUST	0,762	0,543						
Q2.6.6_SUST	0,673		0,654					
Q2.7.1_SUST	0,729		0,729					
Q2.7.2_SUST	0,737		0,715					
Q2.7.3_SUST	0,651		0,736					
Q2.7.4_SUST	0,772		0,767					
Q2.7.5_SUST	0,808		0,798					
Q2.7.6_SUST	0,666		0,690					
Q2.7.7_SUST	0,812		0,769					
Q2.7.8_SUST	0,789		0,739					
Q2.1.1_SUST	0,713			0,630				
Q2.1.2_SUST	0,789			0,764				
Q2.1.3_SUST	0,762			0,780				
Q2.1.4_SUST	0,791			0,747				
Q2.1.5_SUST	0,783			0,761				
Q2.1.6_SUST	0,780			0,765				
Q2.1.7_SUST	0,616			0,564				
Q2.1.8_SUST	0,673			0,598				
Q2.4.4_SUST	0,627				0,713			
Q2.4.5_SUST	0,777				0,707			
Q2.4.8_SUST	0,671				0,512			
Q2.4.9_SUST	0,832				0,676			
Q2.6.1_SUST	0,732				0,526			
Q2.6.2_SUST	0,795					0,751		
Q2.6.3_SUST	0,820					0,683		
Q2.6.4_SUST	0,728					0,746		
Q2.6.5_SUST	0,845					0,854		
Q2.6.7_SUST	0,697					0,573		
Q2.5.1_SUST	0,784						0,636	
Q2.5.4_SUST	0,824						0,605	
Q2.5.5_SUST	0,821						0,553	
KMO							0.887	
Teste Bartlett							p<0.001	
Variância explicada (%)							74.77%	

4.2.2. Validação da escala: Credibilidade percebida no Instagram

A par do que se verificou na escala analisada anteriormente, também se obteve na escala de “credibilidade percebida no Instagram” um valor de significância considerado adequado ($p < 0.001$). A medida de KMO com valor 0.897 é classificada como “ótima”.

Da análise das comunalidades, não se verificou a necessidade de exclusão de qualquer item da escala original, pelo que esta escala permanece com 16 itens. A variância total explicada situa-se nos 80.64%, pelo que as variáveis explicam cerca de 81% do modelo.

Assegurados os critérios de adequação da escala e, não havendo necessidade de ajustes à dimensão de itens na escala, verificou-se que ao contrário do proposto na escala original, apenas obtivemos uma componente. Nesse sentido, apresentamos na Tabela 13, a matriz das componentes principais que apresenta valores superiores a 0.5, variando entre 0.676 e 0.954. Posto isto, foi assegurada a consistência interna da escala através do valor de Alfa de Cronbach (0.982).

Tabela 13 – Resultados da análise fatorial aos itens: Credibilidade da comunicação no IG

ITENS	COMUNALIDADE	PESOS FATORIAIS	ALFA DE CRONBACH
Q5.1_IG	0,457	0,676	0.982
Q5.2_IG	0,895	0,946	
Q5.3_IG	0,720	0,849	
Q5.4_IG	0,810	0,900	
Q5.5_IG	0,853	0,924	
Q5.6_IG	0,903	0,950	
Q5.7_IG	0,867	0,931	
Q5.8_IG	0,497	0,705	
Q5.9_IG	0,860	0,927	
Q5.10_IG	0,782	0,884	
Q5.11_IG	0,844	0,919	
Q5.12_IG	0,837	0,915	

Q5.13_IG	0,902	0,950	
Q5.14_IG	0,910	0,954	
Q5.15_IG	0,886	0,941	
Q5.16_IG	0,880	0,938	
KMO			0.897
Teste Bartlett			p<0.001
Variância explicada (%)			80.64%

4.2.3. Validação da escala: Credibilidade percebida no Facebook

A matriz de correlações da escala “credibilidade percebida no Facebook” não é positiva definida. Segundo Lorenzo-Seva e Ferrando (2021), existem diversas razões pelas quais esta situação pode ocorrer, no entanto, neste caso, pode-se concluir que a matriz de correlações é instável devido ao elevado número de variáveis e ao reduzido número de casos (Tabela 9).

Face ao exposto, após análise cuidada optou-se por excluir a escala “credibilidade percebida no Facebook” deste estudo.

4.2.4. Validação da escala: Credibilidade percebida no LinkedIn

O teste de Bartlett e a medida KMO asseguraram a adequação da escala de “credibilidade percebida no LinkedIn”, sendo os itens estatisticamente significativos ($p < 0.001$) e adequados segundo os valores da medida KMO que nesta escala se fixaram em 0.817.

Por outro lado, e de acordo com as comunalidades apresentadas, conclui-se que as variáveis têm uma relação forte entre si, apresentando valores superiores a 0.5 em todos os itens, não sendo, por conseguinte, necessário retirar nenhuma variável do construto em

estudo. Paralelamente, a variância total explicada situa-se em 80.42%, o que reforça a validação da escala. A matriz de componentes, a par do que se verificou na escala “credibilidade percebida no Instagram”, demonstra a existência de apenas uma componente composta pelos 16 itens da escala original, com valores que variam entre 0.777 e 0.961, conforme se pode verificar na Tabela 14.

No que diz respeito à análise da consistência interna o valor de Alfa Cronbach é superior a 0.7, estando de acordo com a norma definida.

Tabela 14 – Resultados da análise fatorial aos itens: Credibilidade da comunicação no LK

ITENS	COMUNALIDADE	PESOS FATORIAIS	ALFA DE CRONBACH
Q5.1_LK	0,604	0,777	0.983
Q5.2_LK	0,667	0,817	
Q5.3_LK	0,780	0,883	
Q5.4_LK	0,804	0,897	
Q5.5_LK	0,737	0,858	
Q5.6_LK	0,796	0,892	
Q5.7_LK	0,877	0,937	
Q5.8_LK	0,868	0,932	
Q5.9_LK	0,852	0,923	
Q5.10_LK	0,817	0,904	
Q5.11_LK	0,905	0,951	
Q5.12_LK	0,858	0,926	
Q5.13_LK	0,924	0,961	
Q5.14_LK	0,887	0,942	
Q5.15_LK	0,754	0,868	
Q5.16_LK	0,737	0,858	
KMO			0.817
Teste Bartlett			p<0.001
Variância explicada (%)			80.42%

4.2.5. Validação da escala: Credibilidade da IES

A adequação da última escala presente neste estudo, é garantida pelo teste de Bartlett

($p < 0.001$) e pela medida KMO (0.935). Os valores das comunalidades revelaram-se apropriados, variando entre 0.689 e 0.861. Adicionalmente, a variância total explicada fixou-se em 76.36%, o que revela que as variáveis explicam cerca de 76% do modelo.

A análise da matriz de componente da escala “Credibilidade da IES” (Tabela 15) demonstrou a existência de uma componente constituída pelas sete variáveis do estudo original, com valores superiores a 0.830.

A consistência interna da escala, correspondente ao valor do Alfa de Cronbach de 0.948, indica boa fiabilidade do construto.

Tabela 15 – Resultados da análise fatorial aos itens: Credibilidade da marca IES

ITENS	COMUNALIDADE	PESOS FATORIAIS	ALFA DE CRONBACH
Q5.1_CRED	0,759	0,871	0.948
Q5.2_CRED	0,689	0,830	
Q5.3_CRED	0,861	0,928	
Q5.4_CRED	0,788	0,888	
Q5.5_CRED	0,750	0,866	
Q5.6_CRED	0,796	0,892	
Q5.7_CRED	0,703	0,838	
KMO			0.935
Teste Bartlett			$p < 0.001$
Variância explicada (%)			76.36%

4.3. Análise descritiva dos itens das escalas

Para estudar o modelo proposto, torna-se fundamental efetuar a análise descritiva dos itens que constituem as escalas utilizadas. Recorde-se que cada item foi avaliado pelos inquiridos numa escala de *Likert* de cinco pontos, sendo que 1 significa “Discordo totalmente”, 2 “Discordo”, 3 “Não concordo nem discordo”, 4 “Concordo”, 5 “Concordo totalmente”.

totalmente” e 0 “não sei”.

Importa salientar que se optou por não apresentar a análise descritiva dos quatro itens excluídos da escala original da sustentabilidade (Tabela 11) nem dos itens da escala relativa à credibilidade percebida no Facebook, uma vez que esses itens e escala foram excluídos após a análise fatorial, conforme foi explicado anteriormente. Feita esta ressalva, procede-se, à análise da média, desvio padrão e valor percentual dos omissos (i.e. percentagem de respostas “não sei”) dos itens das três escalas.

A par daquilo que já foi procedimento na análise fatorial, a análise descritiva que se segue, foi realizada recorrendo à codificação dos itens. Recomenda-se, portanto, que ao longo da leitura das próximas secções se considere o quadro referencial teórico, apresentado anteriormente nas Tabela 3 – Escala da variável “Sustentabilidade nas IES”), Tabela 4 – Escala da variável “credibilidade da comunicação da sustentabilidade no FB”), Tabela 5 – Escala da variável “credibilidade da comunicação da sustentabilidade no IG”), Tabela 6 – Escala da variável “credibilidade da comunicação da sustentabilidade no LK”) e Tabela 7 – Escala da variável “Credibilidade da IES”).

4.3.1. Perceção dos *stakeholders* face à sustentabilidade nas IES

A escala que tem em vista avaliar a perceção dos alunos, docentes e colaboradores face à sustentabilidade nas IES é composta por sete dimensões – Responsabilidades operacionais, responsabilidades dos *stakeholders* internos, responsabilidades legais, responsabilidades éticas, responsabilidades filantrópicas e, envolvimento na comunidade.

Dada a dimensão desta escala, optou-se por fazer uma análise mais genérica das diferentes dimensões que incorporam a escala.

Nas dimensões de responsabilidades operacionais (Tabela 16) e responsabilidades dos *stakeholders* internos (Tabela 17) verificou-se médias próximas de 4 o que se traduz na concordância dos respondentes face aos itens destas dimensões. A dispersão das respostas varia de moderada a elevada, variando entre 0.98 (Q2.2.1_SUST) e 1.20 (Q2.2.2_SUST). Nesse sentido, utilizou-se a mediana e verificou-se que os valores se encontram, efetivamente, junto ao valor 4 (Concordo).

A percentagem de respostas “Não sei” nas dimensões de responsabilidades operacionais e responsabilidades dos *stakeholders* internos varia entre 5% (Q2.1.2_SUST, Q2.2.1_SUST e Q2.2.5_SUST) e 15% (Q2.1.7_SUST). No geral parece existir maior conhecimento relativamente às responsabilidades dos *stakeholders* internos, todavia em ambas as dimensões existe maior conhecimento em comparação com as restantes dimensões.

Tabela 16 – Medidas descritivas: Responsabilidades operacionais

ITEM	M	DP	"Não sei" (%)
Q2.1.1_SUST	3,60	1,09	7%
Q2.1.2_SUST	3,73	1,04	5%
Q2.1.3_SUST	3,48	1,10	10%
Q2.1.4_SUST	3,55	1,10	8%
Q2.1.5_SUST	3,83	1,06	7%
Q2.1.6_SUST	3,84	1,07	9%
Q2.1.7_SUST	3,55	1,17	15%
Q2.1.8_SUST	3,65	1,18	14%

Tabela 17 – Medidas descritivas: Responsabilidades dos *stakeholders* internos

ITEM	M	DP	"Não sei" (%)
Q2.2.1_SUST	3,87	0,98	5%
Q2.2.2_SUST	3,59	1,20	7%
Q2.2.4_SUST	3,61	1,11	6%
Q2.2.5_SUST	3,89	1,05	5%

A dimensão de responsabilidades legais (Tabela 18) possui médias relativamente superiores às restantes, sendo, por conseguinte, a dimensão com médias mais elevadas, contudo não atingindo a avaliação de “Concordo totalmente”. Nesta dimensão verificou-se, também, uma dispersão de respostas mais baixa face aos itens das restantes dimensões, fixando-se o desvio-padrão em valores inferiores a 1 em todos os itens.

Relativamente às respostas “Não sei” obteve-se percentagens entre 13% (Q2.3.2_SUST e Q2.3.3_SUST) e 19% (Q2.3.4_SUST), valores relativamente equilibrados que demonstram algum desconhecimento dos *stakeholders* em áreas como a atuação da instituição de ensino em conformidade com os organismos reguladores, normas, regras, regulamentos e leis e, cumprimento das obrigações legais para com os *stakeholders*, respeitando elevados padrões de integridade.

Tabela 18 – Medidas descritivas: Responsabilidades legais

ITEM	M	DP	"Não sei" (%)
Q2.3.1_SUST	3,94	0,88	18%
Q2.3.2_SUST	3,98	0,94	13%
Q2.3.3_SUST	4,05	0,94	13%
Q2.3.4_SUST	4,04	0,86	19%

A par das dimensões anteriores, as dimensões de responsabilidades éticas (Tabela 19) e de investigação e desenvolvimento (Tabela 20) apresentam médias próximas de 4 que

demonstram a concordância dos inquiridos. Os desvio-padrão variam entre moderados e elevados, nesse sentido foi utilizada a mediana que permite concluir que apenas no item (Q2.4.4_SUST) ocorre uma alteração, sendo a média 4 (Concordo) e a mediana 3 (Não concordo nem discordo).

As taxas de resposta “Não sei” nas dimensões de ética e I&D são diversificadas, com percentagens de desconhecimento dos *stakeholders* entre 8% (Q2.4.7_SUST) e 32% (Q2.5.1_SUST). O que demonstra um desconhecimento elevado relativamente a diversas áreas, nomeadamente, no que concerne ao fornecimento de informações financeiras claras por parte da IES (Q2.4.8_SUST), ao funcionamento e redução de recursos escassos nos *campus* (Q2.4.4_SUST) e ao envolvimento da IES no financiamento de investigações (Q2.5.1_SUST).

Tabela 19 – Medidas descritivas: Responsabilidades éticas

ITEM	M	DP	"Não sei" (%)
Q2.4.2_SUST	4,01	0,83	12%
Q2.4.3_SUST	3,94	0,90	11%
Q2.4.4_SUST	3,37	1,04	26%
Q2.4.5_SUST	3,55	1,02	15%
Q2.4.6_SUST	3,94	0,90	11%
Q2.4.7_SUST	4,17	0,84	8%
Q2.4.8_SUST	3,63	1,11	27%
Q2.4.9_SUST	3,68	1,00	25%
Q2.4.10_SUST	3,75	1,07	12%

Tabela 20 – Medidas descritivas: Responsabilidades de investigação e desenvolvimento

ITEM	M	DP	"Não sei" (%)
Q2.5.1_SUST	3,71	0,93	32%
Q2.5.3_SUST	4,00	0,93	12%
Q2.5.4_SUST	3,87	0,93	19%
Q2.5.5_SUST	3,70	1,01	19%

A dimensão de responsabilidades filantrópicas (Tabela 21) apresenta médias superiores a 3 contudo com valores mais próximos desse valor, o que demonstra uma proximidade à avaliação “Não concordo nem discordo”. Os desvio-padrão são relativamente mais elevados e é nesta dimensão que se insere a maior dispersão de resposta, no valor de 2.9 (questão Q2.6.5_SUST). A mediana demonstra que efetivamente a maioria dos itens desta dimensão inserem-se no ponto 3 da escala de *Likert*.

O conhecimento dos *stakeholders* sobre as responsabilidades filantrópicas da sua IES é bastante reduzido, atingindo taxas de desconhecimento superiores a 40% e não inferiores a 30% em nenhum item desta dimensão.

Tabela 21 – Medidas descritivas: Responsabilidades filantrópicas

ITEM	M	DP	"Não sei" (%)
Q2.6.1_SUST	3,61	1,00	35%
Q2.6.2_SUST	3,25	1,20	30%
Q2.6.3_SUST	3,10	1,14	43%
Q2.6.4_SUST	3,17	1,20	43%
Q2.6.5_SUST	3,02	1,29	36%
Q2.6.7_SUST	3,23	1,19	35%
Q2.6.6_SUST	3,53	1,12	33%

Por último, na dimensão de envolvimento na comunidade (Tabela 22) verificou-se médias superiores a 3 e próximas de 4 o que se traduz na concordância dos respondentes face aos itens destas dimensões. A dispersão de respostas varia entre moderada a elevada, todavia a mediana situa-se na avaliação “Concordo”.

A par da percentagem de resposta “Não sei” da dimensão anterior, também o envolvimento na comunidade é desconhecido pelos *stakeholders*, com taxas de

desconhecimento entre 24% e 34%, ainda que pareça haver maior conhecimento relativamente ao envolvimento da instituição de ensino na comunidade se comparando as taxas com a dimensão de responsabilidades filantrópicas.

Tabela 22 – Medidas descritivas: Envolvimento da comunidade

ITEM	M	DP	"Não sei" (%)
Q2.7.1_SUST	3,61	0,98	31%
Q2.7.2_SUST	3,57	0,99	34%
Q2.7.3_SUST	3,63	1,07	24%
Q2.7.4_SUST	3,71	0,95	32%
Q2.7.5_SUST	3,60	1,01	30%
Q2.7.6_SUST	3,57	1,04	34%
Q2.7.7_SUST	3,58	0,97	38%
Q2.7.8_SUST	3,56	1,04	34%

4.3.2. Credibilidade percebida face à comunicação nas redes sociais

Conforme foi referido anteriormente, pretende-se investigar a credibilidade percebida pelos *stakeholders* face à comunicação digital da sustentabilidade, todavia existem diversos canais de comunicação digitais utilizados por estas IES. Neste sentido, optou-se por auscultar apenas a rede social que o respondente utilizava com mais frequência, evitando assim o pressuposto indevido de que todos os respondentes utilizavam as três redes sociais presentes no estudo (Instagram, Facebook e LinkedIn). Além disso, foi considerada a possibilidade de alguns respondentes não acompanharem as redes sociais das suas IES, permitindo-se que o inquirido pudesse responder “não acompanho em nenhuma rede social”.

Considerando o interesse em compreender a percentagem de *stakeholders* que

acompanha a comunicação da sustentabilidade através das redes sociais mencionadas e, caso o façam, em qual rede social esse acompanhamento é mais frequente, apresentamos a Tabela 23 na qual é possível verificar que existe um número significativo de respondentes que não acompanha a comunicação da sua instituição de ensino (22%). Além disso, verificou-se uma tendência acentuada dos *stakeholders* para acompanhar a comunicação através do Instagram (55%). O LinkedIn soma um valor inferior ao Instagram, contudo significativo tendo em conta a amostra (34%), já o Facebook apresenta uma taxa de resposta consideravelmente inferior (11%).

Tabela 23 – Distribuição em função rede social acompanhada com mais frequência

COMUNICAÇÃO NAS REDES SOCIAIS	N	%
Facebook	20	10.6
Instagram	104	55.3
LinkedIn	64	34
SUBTOTAL	188	77.7
Não acompanha em nenhuma rede social	54	22.3
TOTAL	242	100

Relativamente à análise estatística dos itens da escala per se (Tabela 24), não se observam diferenças significativas nos valores médios de concordância dos itens em função das três redes sociais. Contudo é possível verificar que os valores médios mais elevados se concentram na rede social Instagram (Q5.3, Q5.15 e Q5.4). A dispersão de resposta da escala aplicada ao Instagram e LinkedIn é moderada.

Tabela 24 – Medidas descritivas “credibilidade percebida da comunicação no IG e LK”

ITENS	INSTAGRAM		LINKEDIN	
	M	DP	M	DP
Q5.1	3,61	0,90	3,49	0,96
Q5.2	3,75	0,86	3,50	0,85
Q5.3	3,91	0,76	3,69	0,86
Q5.4	3,85	0,76	3,69	0,89
Q5.5	3,73	0,89	3,46	0,86
Q5.6	3,80	0,79	3,58	0,85
Q5.7	3,78	0,81	3,68	0,82
Q5.8	3,68	1,04	3,65	0,93
Q5.9	3,78	0,86	3,66	0,87
Q5.10	3,67	0,87	3,52	0,83
Q5.11	3,77	0,82	3,68	0,79
Q5.12	3,83	0,82	3,63	0,91
Q5.13	3,79	0,89	3,59	0,90
Q5.14	3,79	0,82	3,57	0,88
Q5.15	3,86	0,76	3,63	0,90
Q5.16	3,83	0,77	3,75	0,84

4.3.3. Credibilidade percebida face à IES

Por último, os itens que refletem a credibilidade percebida da marca (Tabela 25) mostram um nível de concordância próximo do nível 4 da escala de *likert* (concordo). O desvio padrão concentra-se próximo do valor 1, o que revela alguma dispersão nas respostas, contudo a análise das medianas permite concluir que os valores se encontram, efetivamente, na avaliação 4 (Concordo).

Tabela 25 – Medidas descritivas “credibilidade percebida da marca”

ITENS	M	DP
Q6.1_CRED	3,92	0,98
Q6.2_CRED	3,94	0,90
Q6.3_CRED	3,63	1,03
Q6.4_CRED	3,89	0,99
Q6.5_CRED	3,73	1,08
Q6.6_CRED	4,05	0,93
Q6.7_CRED	3,92	1,05

Realizada a análise estatística dos dados do estudo, procedemos em seguida para a verificação das hipóteses de investigação.

4.4. Verificação das hipóteses de investigação

Nesta secção será feita a verificação e validação das hipóteses de investigação do modelo conceptual apresentado anteriormente. Assim, a validação das hipóteses será devidamente justificada com base nos procedimentos e testes realizados. Importa mencionar que, tendo em consideração as hipóteses desta investigação, a validação será realizada através de testes paramétricos.

H1a. As perceções dos *stakeholders* face às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela sua instituição de ensino diferem em função do grupo de *stakeholders* a que pertencem.

Para testar H1a, foi utilizado o teste Anova (Tabela 26), para averiguar se há diferenças significativas entre as médias de três ou mais grupos independentes. Na sequência deste teste foram encontradas diferenças estatisticamente significativas quanto ao grupo de *stakeholders*, ao nível de significância de 5%. Concluiu-se que os docentes demonstraram uma maior concordância com os itens das componentes 1,3,4,5 e 6 do construto da sustentabilidade nas IES, em comparação com os colaboradores não docentes. Já os estudantes revelam maior concordância com as afirmações das componentes 3,4,5 e 6 relativamente aos colaboradores não docentes. Além disso, verificou-se, na componente 1, que os docentes apresentam níveis de concordância superior aos estudantes (Anexo 2).

Tabela 26 – Teste ANOVA: Percepção face à sustentabilidade das IES por grupo de *stakeholders*

ANOVA						
		SOMA DOS QUADRADOS	df	QUADRADO MÉDIO	Z	Sig
COMP1_SUST	Entre grupos	5.239	2	2.619	6.552	0.002
	Nos grupos	59.568	149	0.400		
	Total	64.806	151			
COMP2_SUST	Entre grupos	3.550	2	1.775	2.843	0.062
	Nos grupos	70.555	113	0.624		
	Total	74.105	115			
COMP3_SUST	Entre grupos	5.542	2	2.771	3.770	0.025
	Nos grupos	129.344	176	0.735		
	Total	134.886	178			
COMP4_SUST	Entre grupos	6.046	2	3.023	5.489	0.005
	Nos grupos	69.394	126	0.551		
	Total	75.439	128			
COMP5_SUST	Entre grupos	7.241	2	3.621	3.970	0.022
	Nos grupos	103.960	114	0.912		
	Total	111.202	116			
COMP6_SUST	Entre grupos	6.833	2	3.417	6.064	0.003
	Nos grupos	82.826	147	0.563		
	Total	89.659	149			

H1b. As percepções dos *stakeholders* face às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela sua instituição de ensino diferem em função da IES a que pertencem.

Por sua vez, quando consideradas as IES a que os inquiridos pertencem, o teste Anova não evidencia diferenças estatisticamente significativas, ao nível de significância de 5%, de os valores médios de concordância com as práticas de sustentabilidade desenvolvidas serem diferentes nas IES definidas (Tabela 27). Por este motivo, a H1b é rejeitada.

Tabela 27 – Teste ANOVA: Percepção face à sustentabilidade das IES por instituição de ensino

ANOVA						
		SOMA DOS QUADRADOS	df	QUADRADO MÉDIO	Z	Sig
COMP1_SUST	Entre grupos	1.624	3	0.541	1.268	0.288
	Nos grupos	63.182	148	0.427		
	Total	64.806	151			
COMP2_SUST	Entre grupos	1.292	3	0.431	0.662	0.577

	Nos grupos	72.813	112	0.650		
	Total	74.105	115			
COMP3_SUST	Entre grupos	2.816	3	0.939	1.244	0.295
	Nos grupos	132.069	175	0.755		
	Total	134.886	178			
COMP4_SUST	Entre grupos	1.123	3	0.374	0.630	0.597
	Nos grupos	74.316	125	0.595		
	Total	75.439	128			
COMP5_SUST	Entre grupos	2.664	3	0.888	0.924	0.431
	Nos grupos	108.538	113	0.961		
	Total	111.202	116			
COMP6_SUST	Entre grupos	2.500	3	0.833	1.396	0.246
	Nos grupos	87.159	146	0.597		
	Total	89.659	149			

H2. As percepções dos *stakeholders* face às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela sua instituição de ensino impactam positivamente a credibilidade da marca da mesma instituição.

Para testar H2, aplicou-se a análise de regressão linear múltipla com o objetivo de analisar a relação entre a variável dependente (credibilidade da marca da IES) e as variáveis independentes (percepções dos *stakeholders* face às práticas de sustentabilidade práticas pela IES).

De acordo com os resultados, verificou-se que este modelo de regressão explica 61.3% da variância total da credibilidade da marca da IES, sendo estatisticamente significativo [F(6,73) = 19.285; $p < 0.001$; $r^2 = 0.613$].

Por um lado, as componentes 2,3,4 e 5 não revelam ser estatisticamente significativas, uma vez que apresentam valores de significância superiores a 0,05. Já a componente 2 ($\beta = 0.269$, $t = 20.018$, $p = 0.047$) e 6 ($\beta = 0.472$, $t = 30.856$, $p < 0.001$) são estimadores significativos da credibilidade da marca das IES (Tabela 28).

Com esta análise conclui-se que quanto mais elevada é a percepção dos *stakeholders*

face às práticas de sustentabilidade na componente 2 mais positiva é a credibilidade da marca da IES. Assim, é possível validar parcialmente a hipótese H2.

Tabela 28 – Modelo de regressão linear múltipla: Perceções dos *stakeholders* face às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela sua IES

MODELO	R ²	COEFICIENTES NÃO PADRONIZADOS				
		B	ERRO ERRO	BETA	t	Sig
Constante	0.613	0.464	0.435		10.068	0.289
COMP1_SUST		0.354	0.176	0.269	20.018	0.047
COMP2_SUST		-0.150	0.118	-0.140	-10.273	0.207
COMP3_SUST		0.125	0.131	0.113	0.956	0.342
COMP4_SUST		0.154	0.116	0.145	10.325	0.189
COMP5_SUST		-0.039	0.087	-0.046	-0.453	0.652
COMP6_SUST		0.443	0.115	0.472	30.856	<0.001

H3. As perceções dos *stakeholders* face à comunicação da sustentabilidade desenvolvida pela sua instituição de ensino impactam positivamente a credibilidade da marca da mesma instituição.

Com o objetivo de testar H3, aplicou-se, novamente, a regressão linear múltipla, sendo a credibilidade da marca da IES a variável dependente e as perceções dos *stakeholders* face à comunicação da sustentabilidade no Instagram e LinkedIn, as variáveis independentes.

Os resultados da aplicação do modelo de regressão linear (Tabela 29 e Tabela 30), evidenciaram que a credibilidade percebida da comunicação no Instagram explica 27.6% da credibilidade da marca. Já a credibilidade percebida da comunicação no LinkedIn explica 36.9% da variância total da credibilidade da marca da IES. Assim, apesar das reduzidas variâncias totais explicadas, é de referir que ao nível de significância de 5%, o modelo é estatisticamente significativo [F(1,72) = 13.889; p<0.001; r²=0.369] e [F(1,36) = 9.888; p<0.001; r²=0.369], respetivamente.

Desta forma é possível afirmar que, embora fraca, existe uma dependência entre a credibilidade percebida da comunicação da sustentabilidade nas IES e a credibilidade das mesmas instituições de ensino, confirmando-se, assim, H3, ainda que se saliente que a credibilidade da marca não seja bem explicada apenas pelas percepções dos *stakeholders* face à comunicação da sustentabilidade no Instagram e LinkedIn.

Tabela 29 – Modelo de regressão linear múltipla: Percepções dos *stakeholders* face à comunicação da sustentabilidade no IG

MODELO	R ²	COEFICIENTES NÃO PADRONIZADOS				
		B	ERRO ERRO	BETA	t	Sig
Constante	0.276	1.655	0.440		3.765	<0.001
Credibilidade da comunicação no IG		0.591	0.113	0.525	5.235	<0.001

Tabela 30 – Modelo de regressão linear múltipla: Percepções dos *stakeholders* face à comunicação da sustentabilidade no LK

MODELO	R ²	COEFICIENTES NÃO PADRONIZADOS				
		B	ERRO ERRO	BETA	t	Sig
Constante	0.369	1.031	0.661		1.560	0.128
Credibilidade da comunicação no LK		0.801	0.175	0.607	4.586	<0.001

4.5. Análise de conteúdo

Nesta secção, serão analisados os dados qualitativos recolhidos através das duas questões abertas presentes no questionário. Considerando que esta investigação envolve as percepções dos *stakeholders* e o seu potencial impacto na credibilidade da IES a que pertencem, tornou-se pertinente compreender, de forma menos rígida e estruturada, as

opiniões e sugestões dos *stakeholders* sobre a sustentabilidade nas suas instituições de ensino.

Neste sentido, o objetivo das questões abertas foi permitir que os inquiridos expressassem livremente as suas opiniões e contribuições, pelo que estas duas questões tiveram carácter não obrigatório. Assim, a primeira questão *“Na sua opinião, qual a comunicação sobre a sustentabilidade da sua instituição de ensino considera ter sido mais interessante? E qual considerou menos interessante? Por favor, justifique a sua resposta”* teve 48 respostas, das quais 29 produziram conteúdo para análise. Já a segunda questão *“Por favor, refira alguma recomendação para a melhoria da sustentabilidade da sua instituição de ensino”* forneceu 53 respostas, das quais 40 produziram conteúdo para análise. No entanto, importa destacar que, em ambas as questões, diversas respostas abordaram mais de um tópico, pelo que o número total de referências analisadas ultrapassa o número total de respostas referido.

4.5.1. Análise das opiniões sobre a comunicação da sustentabilidade das IES

Relativamente à primeira questão, após a interpretação das respostas, foram definidas sete categorias de análise que sintetizam a opinião dos inquiridos relativamente à comunicação da sustentabilidade já realizada pela sua instituição de ensino (Tabela 31).

Tabela 31 – Categorias de análise e contagem de frequências: Opinião sobre a comunicação da sustentabilidade da IES

CATEGORIAS DE ANÁLISE	REFERÊNCIAS
Comunicação insuficiente	19
Comunicação nas redes sociais	5
Comunicação em ambiente letivo	5
Conferências e palestras	2
Cartazes afixados	1
<i>Newsletter</i> mensal	1

Destaca-se, desde logo, o número elevado de inquiridos que considera a comunicação da sustentabilidade insuficiente, a título de exemplo, destaca-se a resposta *“não tenho memória de, em 5 anos de ensino, ter tido alguma ação de comunicação sobre sustentabilidade”*.

Por outro lado, as opiniões relativamente à comunicação da sustentabilidade nas redes sociais sugerem que é necessário fazer ajustes de forma a potenciar a partilha da sustentabilidade, note-se a opinião de que *“o Instagram tem demasiado conteúdo, dificilmente identificável no feed”*. Ainda assim, diversos inquiridos apontam para a potencialidade das redes sociais na partilha das práticas sustentáveis das IES, afirmando que caso seja ajustada, a comunicação *“nas redes sociais a comunicação acerca dessa temática poderia ser mais interessante”*.

Nas comunicações em ambiente de sala de aula, incluiu-se a promoção da sustentabilidade realizada pelos docentes em ambiente de aula, onde os inquiridos afirmaram, por exemplo *“a comunicação dos docentes, em ambiente letivo, é excelente”* e os projetos desenvolvidos em ambiente de sala de aula, por exemplo *“projetos idealizados com o pensamento elaborado na sustentabilidade, garantido aos novos designers a*

conscientização do problema”.

Foi também mencionada a realização de conferências e palestras de sensibilização à sustentabilidade ou sobre tópicos relevantes ao programa curricular de cada curso onde sejam incluídas abordagens mais sustentáveis à resolução de problemas, a título de exemplo foi mencionado *“conferência que aconteceu porque permite sensibilizar os estudantes”.*

Os cartazes afixados nas IES foram referidos como formas de comunicação de destaque para uma estudante do IPAM Porto que referiu *“a comunicação via cartazes afixados nos corredores do ipam porto foi algo que foi mais interessante porque, ao me deparar com eles todos os dias, ia acabando por captar mais rapidamente a informação e ficava a pensar nesses mesmos assuntos”.*

As *newsletters* mensais enviadas pela instituição de ensino foram mencionadas como uma forma eficaz para comunicar as práticas de sustentabilidade, possibilitando a sensibilização dos *stakeholders* para o tópico (*“as newsletters mensais são extremamente bem conseguidas”*). Já o Portal do Estudante foi sugerido por um estudante do IPAM Lisboa como uma boa opção para comunicar a sustentabilidade da IES.

Posto isto, passamos à análise de conteúdo das recomendações para melhoria da sustentabilidade.

4.5.2. Análise das recomendações para a melhoria da sustentabilidade

Passando para a análise da segunda questão aberta presente no questionário, após

interpretação das respostas, delimitou-se três vertentes de análise: recomendações relativas às iniciativas de sustentabilidade praticadas pelas IES, recomendações relativas ao modo como as práticas de sustentabilidade são comunicadas e recomendações concretas e específicas de melhoria. Para efeitos de análise, optou-se por criar, além das categorias mencionadas, subcategorias de análise, tal como sugere a Tabela 32.

Tabela 32 – Categorias e subcategorias de análise e contagem de frequências: Recomendações para a melhoria da sustentabilidade

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE	REFERÊNCIAS
Práticas de sustentabilidade	9
Aumento e melhoria das práticas de sustentabilidade	5
Foco nas práticas de sustentabilidade	3
Estratégia de sustentabilidade da IES	1
Comunicação da sustentabilidade	34
Aumento da comunicação	14
Comunicação nas instalações das IES	5
Comunicação através de plataformas* da IES	5
Comunicação nas redes sociais	3
Comunicação em contexto de sala de aula	3
Lacunas na comunicação da IES	4
Recomendações de sustentabilidade concretas	28

* Portal do Estudante, Canvas, website e email institucional

Na categoria referente às práticas de sustentabilidade, é apontada a necessidade de aumento e melhoria das práticas realizadas pela IES no âmbito da sustentabilidade, através da realização *“ativa de atividades que promovam a sustentabilidade”*. Na perspetiva de um respondente, *“se a questão da sustentabilidade fosse mais presente durante o ensino e em trabalhos/projetos, poderia ser benéfico”*.

Além disso, verificou-se uma outra subcategoria de indivíduos que propõem o foco nas práticas de sustentabilidade. Na opinião destes inquiridos não é necessário *“que a*

universidade comunique as suas práticas de sustentabilidade aos alunos”, uma vez que de acordo com a sua perspetiva “a melhor prática de sustentabilidade é fazer, e não informar os outros sobre o que querem ou estão a fazer”.

A última subcategoria desta parte, diz respeito à inexistência de uma estratégia de sustentabilidade da instituição de ensino. Para um dos respondentes, que também afirma não ter visto qualquer comunicação ou prática de sustentabilidade na sua IES, a falta de uma estratégia de sustentabilidade sedimentada e conhecida pelos *stakeholders* pode estar na base do desconhecimento dos mesmos face às práticas de sustentabilidade da IES (*“talvez não veja qualquer comunicação porque não existe uma estratégia de sustentabilidade na instituição”*).

Ao nível da comunicação da sustentabilidade, os inquiridos sugeriram diversas estratégias de potenciar este tipo de comunicação. Desde logo, uma grande parte dos respondentes sublinha que as IES devem reforçar a comunicação das práticas de sustentabilidade, explorando *“o tema da sustentabilidade e ligando-a a todos os cursos de forma didática”*. Esta comunicação deve ser *“regular, assertiva e com impacto”*, o que na opinião dos inquiridos deve passar pelo *“aumento da quantidade de material comunicado sobre esse assunto”*. O aumento da comunicação recomendado pelos quatorze inquiridos, pode assumir diferentes formatos, tais como, comunicação através das redes sociais, comunicação nas instalações da IES ou em contexto de sala de aula e comunicações enviadas através de email institucional ou comunicado via Portal do Estudante, Canvas ou website da instituição de ensino. Estes formatos serão explorados nas subcategorias que se seguem. Contudo importa ressaltar que a existência de uma comunicação bidirecional,

pode ser vantajosa, por exemplo através do pedido de *“sugestões de várias ações que se podem tomar no dia a dia”*, podendo as ações sugeridas pelos *stakeholders* serem implementadas pela IES.

Por outro lado, é sugerida a comunicação da sustentabilidade nas instalações da IES (*“comuniquem as medidas de sustentabilidade e de responsabilidade social na instituição”*), podendo tal ser traduzido através de cartazes e posters afixados na instituição de ensino, sendo referida a necessidade de *“expor mais cartazes na universidade”* e *“falar mais sobre o assunto, a partir de poster”*. Noutra perspetiva, é sugerida a realização de aulas abertas sobre a temática da sustentabilidade.

Com menos expressão, é sugerida a comunicação através de plataformas associadas à instituição, nomeadamente *“através de informações no Portal do Estudante”* sendo sugerido por outro inquirido que *“a comunicação da sustentabilidade poderia ser através de pop-up no portal do estudante”*. O uso do email institucional para *“envio de newsletter sobre os principais temas de sustentabilidade”* e a partilha de informação através das *“plataformas digitais, nomeadamente através do canvas e do website, onde a informação sobre a sustentabilidade não está clara e é difícil de encontrar”*.

Ao nível da comunicação realizada nas redes sociais é incentivada a partilha das *“medidas de sustentabilidade e de responsabilidade social nas diversas redes sociais”* de forma a garantir *“que estas chegam a toda a comunidade”*.

De seguida, é sugerida a comunicação em contexto de sala de aula, convocando os docentes a falar sobre o tema da sustentabilidade e práticas associadas (*“deviam falar mais sobre o assunto em aula”*). Além disso, é aconselhado que os docentes adotem uma

comunicação bidirecional, permitindo aos estudantes a contra-argumentação e a partilha das suas opiniões (*“ouvirem melhor os alunos e não se acharem melhores do que eles, em vez disso ensinem-nos a serem como vocês ou melhores ainda”*).

Para terminar, foram demonstradas algumas lacunas na comunicação da sustentabilidade, a primeira das quais refere-se ao acesso dos alunos de e-learning a informações sobre as práticas de sustentabilidade realizadas pela IES, sendo reportado que *“no modelo de E-learning existem várias lacunas na transmissão de informação, face ao presencial”*, sendo que o *“contacto com a instituição é feito apenas nas plataformas digitais”* pelo que existe um apelo à melhoria da comunicação nas redes sociais e outras plataformas da IES.

Por outro lado, a segunda lacuna passa pela *“necessidade das informações estarem de acordo com o regulamento e de as decisões serem consistentes”*. Nesta sequência, um inquirido distinto afirmou *“que existem muitas falhas de comunicação”* e que *“além disso existem também várias vezes mentiras”*. De acordo com as informações fornecidas, alguns *stakeholders* têm a *“perceção de que a universidade não é inclusiva”*, nomeadamente, no caso dos estudantes pela *“falta de compreensão por parte dos serviços administrativos quando se fala em facilidade de pagamento, a estrutura de avaliação que leva a crer que a intenção é que o estudante pague mais do que a propina normal”*.

Relativamente às recomendações de sustentabilidade concretas, uma grande parte das recomendações propostas pelos *stakeholders* abrangem medidas com impacto direto no *campus*, ou seja, têm impactos ao nível organizacional.

Desde logo, se destaca um número significativo de respostas que aludem para a

temática ambiental da sustentabilidade, nomeadamente a preocupação com o consumo excessivo de água (*“as casas-de-banho desperdiçam água constantemente”*), de papel (*“evitar tanto uso de papel”*), de plástico (*“embalados em plástico e mais plástico”*) e de eletricidade (*“desligarem as luzes desnecessárias num edifício tão grande”*). Ainda ao nível ambiental, foi mencionada a separação e recolha dos resíduos sólidos (*“nem os caixotes do lixo têm uma opção para lixo orgânico, não reciclável”*).

Ao nível da gestão socialmente responsável dos recursos humanos, foi mencionado a melhoria dos salários dos colaboradores das IES (*“melhorar o ordenado dos colaboradores também seria uma responsabilidade social”*). Por outro lado, do ponto de vista das estratégias de comunicação e marketing foi recomendado que as IES adotassem uma abordagem que permitisse a integração dos estudantes na partilha das iniciativas de sustentabilidade da IES, apostando em abordagens bilaterais e mais colaborativas (*“ouvirem melhor os alunos e não se acharem melhores do que eles”*). O Dia da Responsabilidade Social foi referido como uma iniciativa com relevância e interesse prático, apesar de já não ser comemorado (*“já não temos dia da responsabilidade social, é uma pena”*).

Noutra perspetiva, um grupo de respondentes apelou à existência de snacks e bebidas mais saudáveis (*“lanches mais ecológicos”*), destacando que as máquinas de *vending* contêm *“produtos de baixa qualidade alimentar”*.

Por outro lado, ainda no que concerne a medidas concretas propostas pelos *stakeholders* foi sugerida a possibilidade de permitir aos estudantes a realização de mais trabalhos e/ou testes (*“dar mais oportunidades de trabalhos e testes aos formandos, de forma a absorverem melhor a matéria e assim conseguirem também uma maior média”*).

Paralelamente, foi solicitado que as IES apostassem em iniciativas que envolvessem os estudantes em regime e-learning (*“aposta em iniciativas que incluam os alunos de EaD”*). Por outro lado, foi apontado pelos inquiridos os benefícios financeiros recomendados em casos de dificuldades monetárias, nomeadamente *“bolsas de estudo e subsídios”* e alargamento do prazo de pagamento das propinas. Para terminar, e ainda relacionado com a questão financeira, é sugerido que a IES providenciem materiais mais sustentáveis aos estudantes (*“acesso gratuito a materiais sustentáveis pela faculdade, visto que monetariamente é impossível aos alunos “by ourselves” termos acesso aos mesmos”*).

Concluimos a análise de conteúdo destacando que foi observada uma enorme riqueza de dados, com diversas sugestões pertinentes, propostas pelos respondentes, pelo que se decidiu incluir no Anexo 3 uma compilação das recomendações mais extensas e detalhadas que foram propostas nas duas questões qualitativas.

5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Após o levantamento dos dados quantitativos e qualitativos desta investigação, os quais foram apresentados no capítulo anterior, torna-se fundamental fazer uma análise crítica dos resultados obtidos tendo por base a revisão de literatura e dos objetivos específicos propostos.

Assim, o presente capítulo encontra-se dividido em duas secções, a primeira apresenta o modelo conceptual proposto para estudar a sustentabilidade no IPAM, IADE e UE (secção 5.1), enquanto a segunda secção apresenta as respostas às hipóteses e objetivos específicos analisando criticamente os resultados (secção 5.2).

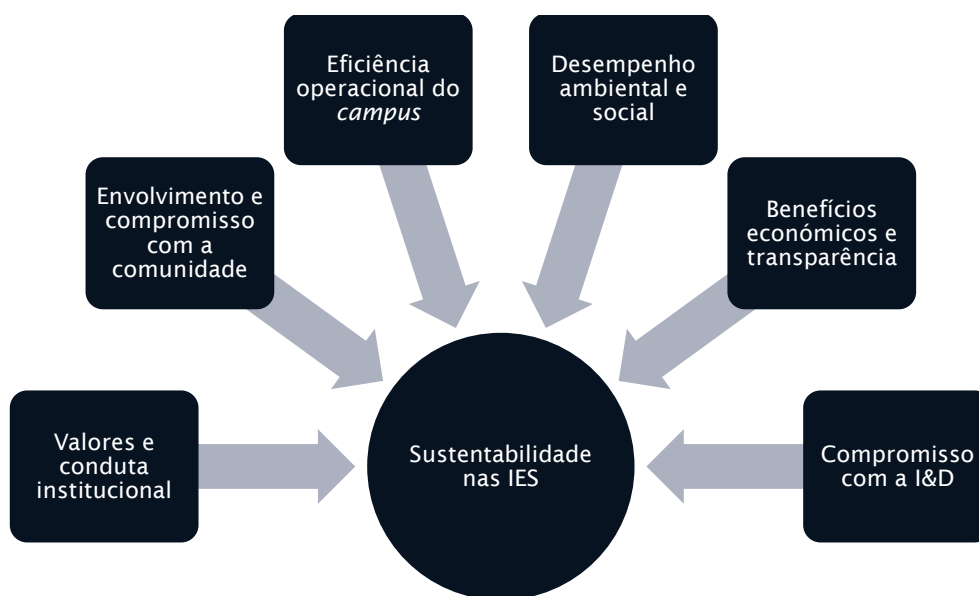
5.1. Modelo conceptual proposto para a sustentabilidade nas IES

Nesta secção propõem-se o modelo conceptual destinado a investigar a perceção que os estudantes, docentes e colaboradores não docentes têm relativamente à sustentabilidade na sua IES. O desenvolvimento deste modelo resulta, tal como o nome indica, resulta dos dados empíricos apurados no inquérito por questionário e posteriormente testados estatisticamente.

O modelo conceptual representado na Figura 4 é constituído por seis variáveis, que, após serem determinadas, foram comparadas com a escala inicialmente proposta por Latif (2018). Por sua vez, as variáveis foram nomeadas com base no conteúdo dos itens que as compõem e na revisão da literatura. Assim, este modelo é essencialmente sustentado por

dados primários, recorrendo-se, contudo, a dados secundários para validação e nomeação das componentes.

Figura 4 – Modelo conceptual proposto: Sustentabilidade nas IES



Face ao modelo conceptual construído, é fundamental apresentar de forma sucinta as variáveis propostas e os itens que as compõem, destacando os estudos que serviram de base para a atribuição de um nome a cada uma das seis variáveis.

A primeira variável, diz respeito aos valores e conduta da IES, abrangendo as responsabilidades legais, éticas e dos *stakeholders* internos da instituição (Latif, 2018). Esta variável, em comparação com as restantes, engloba um número mais elevado de itens uma vez que avalia o compromisso da IES com um conjunto de princípios fundamentais à sustentabilidade com impactos diretos ao nível organizacional e educacional (ORSIES, 2018; Vallaeys et al., 2009). Assim, através desta variável é possível assegurar que a instituição de ensino age em conformidade com as leis aplicáveis ao setor e garante a integridade dos

direitos e dignidade dos *stakeholders*, sejam eles colaboradores ou estudantes (M. Ali et al., 2021; Geryk, 2020; Latif, 2018; ORSIES, 2018; Roos, 2019).

O envolvimento e compromisso com a comunidade, permite avaliar o esforço da instituição de ensino em melhorar a qualidade de vida da comunidade em que se insere, através da promoção de práticas com impactos sociais, nomeadamente atividades de voluntariado e angariação de fundos para projetos comunitários. Além disso, com esta segunda variável é avaliado o esforço interno da IES, através da realização de projetos de investigação relevantes para a comunidade e o compromisso com a redução de resíduos gerados, inclusive reciclagem e reutilização de materiais (M. Ali et al., 2021; Latif, 2018; ORSIES, 2018; Owusu-Agyeman & Fourie-Malherbe, 2021; Vallaeyts et al., 2009).

A terceira variável do modelo proposto passa pela eficiência operacional do *campus*, isto é, tem em vista avaliar a gestão sustentável das atividades funcionais da IES. Neste sentido, esta variável reflete o ambiente operacional percebido pelos *stakeholders*, englobando a qualidade do serviço educacional prestado, as condições das estruturas e materiais fornecidos e a existência de estratégias operacionais. Neste sentido, esta variável causa diversos impactos organizacionais evidentes e, de maneira menos direta, também possui impactos educacionais, dado que assegura a qualidade da educação (M. Ali et al., 2021; Latif, 2018; ORSIES, 2018; Vallaeyts et al., 2009).

O desempenho ambiental e social é avaliado pela quarta variável que engloba diversas práticas e políticas adotadas pela IES para mitigar o seu impacto ambiental, incluindo a redução do consumo de recursos escassos e o empenho da instituição na prevenção da poluição. Além disso, a variável “desempenho ambiental e social”, tal como o nome o indica,

está também associada a uma vertente social, assegurada pela transparência na divulgação de informações solicitadas por organizações externas e a conformidade com as expectativas da sociedade em termos filantrópicos e de caridade (M. Ali et al., 2021; ORSIES, 2018; Vallaeyts et al., 2009). Ainda em relação ao desempenho ambiental e social, considera-se relevante mencionar que de forma não planeada o conteúdo desta variável vai ao encontro do que Vallaeyts (2007) explora inicialmente como impactos ambientais e sociais, contudo opta por os agrupar e denominar como impactos organizacionais.

Os benefícios económicos e transparência passam por um conjunto de práticas desenvolvidas pela IES que têm em vista gerir os recursos financeiros de forma responsável, promovendo a inclusão e oportunidades de ensino aos *stakeholders* mais carenciados. Estas práticas podem revestir a forma de bolsas de estudo concedidas aos estudantes e/ou prazos alargados para pagamento das propinas (Latif, 2018). Todavia estas ajudas económicas devem ser transversais a todos os *stakeholders*, sendo que deve ser garantida a formação continua dos colaboradores de forma gratuita (Geryk, 2020; Latif, 2018). Paralelamente deve estar assegurada a transparência com as entidades ou indivíduos que apoiem monetariamente a instituição (Latif, 2018). Assim, os benefícios económicos e transparência traduzem-se em impactos educacionais (ORSIES, 2018; Vallaeyts et al., 2009)

Para terminar, o compromisso com I&D abrange todas as iniciativas de financiamento e incentivos destinados a pesquisas relevantes com impactos sociais e económicos (Filho et al., 2023; Imbriscg & Toma, 2020; Latif, 2018). Além disso, o conhecimento adquirido deve ser posteriormente disseminado na comunidade, envolvendo o público e realizando as comunicações necessárias para assegurar a transferência do conhecimento (M. Ali et al.,

2021; Feeney et al., 2023; Latif, 2018). Assim, a sexta e última variável deste modelo tem impactos diretos na vertente cognitivos (ORSIES, 2018; Vallaeyes et al., 2009).

Uma vez apresentado e explicado o modelo conceptual proposto referente à sustentabilidade nas IES, a secção que se segue procura responder aos objetivos específicos delineados anteriormente, através da análise crítica dos resultados obtidos nos testes de hipóteses e na análise dos dados qualitativos.

5.2. Resposta aos objetivos específicos

Como já foi evidenciado, para dar resposta aos três primeiros objetivos específicos foram estabelecidas quatro hipóteses de estudo, que através dos procedimentos estatísticos e dos testes de hipóteses adequados foram testadas. A Tabela 33 procura sintetizar as conclusões obtidas após este processo.

Tabela 33 – Confirmação das hipóteses de estudo

HIPÓTESES DE ESTUDO	VALIDAÇÃO
H1a. As perceções dos <i>stakeholders</i> face às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela sua instituição de ensino diferem em função do grupo de <i>stakeholders</i> a que pertencem.	Confirmada
H1b. As perceções dos <i>stakeholders</i> face às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela sua instituição de ensino diferem em função da IES a que pertencem.	Rejeitada
H2. As perceções dos <i>stakeholders</i> face às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela sua instituição de ensino impacta positivamente a credibilidade da marca da mesma instituição.	Confirmada
H3. As perceções dos <i>stakeholders</i> face à comunicação da sustentabilidade desenvolvida pela sua instituição de ensino impacta positivamente a credibilidade da marca da mesma instituição.	Confirmada

I. Discussão de resultados: Objetivo específico 1

A primeira hipótese que pretendia responder a parte do objetivo 1, foi confirmada, pelo que se pode concluir que as percepções dos *stakeholders* face às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela sua IES diferem em função dos *stakeholders* serem estudantes, docentes ou colaboradores não docentes.

Neste sentido, tal como argumenta Ferrero–Ferrero et al. (2018), verifica-se a necessidade e relevância de considerar o grupo de *stakeholders*, uma vez que a mesma prática de sustentabilidade pode ser percecionada de forma diferente dependendo de ser dirigida a um grupo de estudantes, docentes ou colaboradores não docentes.

Além de ser validada a relação entre a percepção dos *stakeholders* face às práticas de sustentabilidade e o grupo de *stakeholders* foi possível, através do Teste Post-Hoc de Bonferroni (Anexo 2), retirar conclusões mais específicas sobre esta relação, nomeadamente comparar a percepção de um determinado grupo de *stakeholders* relativamente a outro grupo. Neste sentido, verificou-se que os docentes avaliam as práticas de sustentabilidade referentes aos valores e conduta da IES, eficiência operacional do *campus*, desempenho ambiental e social, benefícios económicos e transparência e compromisso com I&D de forma mais positiva em comparação com os colaboradores não docentes e em comparação com os estudantes no que se refere aos valores e conduta da IES. Por outro lado, concluiu-se que os estudantes percecionam as mesmas práticas de sustentabilidade de forma mais positiva que os colaboradores não docentes, no que diz respeito à eficiência operacional do *campus*, desempenho ambiental e social, benefícios económicos e transparência e compromisso com I&D. Estas constatações, sintetizadas na

Tabela 34, representam um contributo significativo para a literatura.

Tabela 34 – Perceção comparativa dos *stakeholders* face às variáveis da sustentabilidade

SUSTENTABILIDADE	PERCEÇÃO COMPARATIVA DOS STAKEHOLDERS	
Valores e conduta da IES	> Docentes	< Colaboradores não docentes < Estudantes
Envolvimento e compromisso com a comunidade	n.a.	n.a.
Eficiência operacional do <i>campus</i>	> Docentes > Estudantes	< Colaboradores não docentes
Desempenho ambiental e social	> Docentes > Estudantes	< Colaboradores não docentes
Benefícios económicos e transparência	> Docentes > Estudantes	< Colaboradores não docentes
Compromisso com I&D	> Docentes > Estudantes	< Colaboradores não docentes

Ainda para responder ao objetivo 1, desenvolveu-se a hipótese H1b que foi rejeitada dado não antecipar a existência de uma relação entre a perceção dos *stakeholders* face às práticas de sustentabilidade e a instituição de ensino que realiza essas práticas e à qual o *stakeholder* pertence. Assim, podemos concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as IES, ou seja, independentemente da IES a que os *stakeholders* pertencem, as suas perceções face às práticas de sustentabilidade são iguais ou semelhantes, contrariando, no caso do IPAM, IADE e UE, aquilo que havia sido verificado por Coelho e Menezes (2021) num estudo que envolveu três IES de países distintos (Portugal, Escócia e Finlândia).

A divergência de resultados entre o presente estudo e o realizado por Coelho e Menezes (2021), pode ser justificada pelo facto de que, nesta investigação, as três IES são

exclusivamente portuguesas, possuindo um conjunto de *stakeholders* maioritariamente de nacionalidade portuguesa e, portanto, com uma perceção bastante homogénea. Além disso, o IPAM, o IADE e a UE pertencem ao mesmo grupo, o que pode resultar numa uniformidade nas práticas de sustentabilidade desenvolvidas.

II. Discussão de resultados: Objetivo específico 2

Para responder ao segundo objetivo e assim perceber se a credibilidade da instituição de ensino é impactada pelas perceções dos *stakeholders* face às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela sua IES, desenvolveu-se H2, a qual foi validada. Podemos, portanto, concluir que quanto mais positivas são as perceções dos *stakeholders* face às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela sua IES, maior é a credibilidade da IES, tal como já havia sido proposto por outros autores (Hur et al., 2014; Melo & Garrido-Morgado, 2012).

III. Discussão de resultados: Objetivo específico 3

De forma complementar, uma vez que a revisão da literatura demonstrou a importância de comunicar a sustentabilidade, procedeu-se à elaboração e teste da hipótese H3, para avaliar o impacto da credibilidade percebida da comunicação da sustentabilidade na credibilidade da instituição de ensino que realiza essa comunicação. Optou-se por avaliar a comunicação nas redes sociais das IES num esforço de preencher as lacunas evidenciadas relativamente a este meio específico de comunicação da sustentabilidade (Gomes et al.,

2019; Gomez, 2021; Vale et al., 2022). Esta relação já havia sido explorada em diversos estudos, contudo nunca tinha sido testada no contexto das IES (Du et al., 2010; Gomez, 2021; Vale et al., 2022).

Com base nos resultados obtidos no teste da hipótese H3, é possível afirmar que a comunicação da sustentabilidade nas redes sociais (Instagram e LinkedIn) da instituição de ensino impacta a credibilidade dessa mesma IES. Desta forma, respondemos ao objetivo 3 presente neste estudo.

IV. Discussão de resultados: Objetivo específico 4

A análise de conteúdo da primeira questão aberta do questionário permite retirar diversos *insights* acerca da comunicação da sustentabilidade realizada pelas três IES (IPAM, IADE e UE). Estes dados qualitativos possibilitam responder ao quarto objetivo desta investigação.

Assim, de forma concisa podemos concluir que, de acordo com os resultados obtidos é evidente a opinião de que a comunicação da sustentabilidade é insuficiente, o que vai ao encontro dos dados quantitativos já analisados (% “não sei”, Tabela 16 a Tabela 22). Por outro lado, a comunicação através das redes sociais deve ser revista de forma a potenciar a transmissão das mensagens sustentáveis. Além disso, os inquiridos estudantes reconhecem e elogiam o trabalho dos docentes na partilha da sustentabilidade e envolvimento da mesma nas temáticas e programas curriculares, argumentando que tal deve ser incentivado. Já as conferências e palestras devem ser exploradas e realizadas mais recorrentemente nas IES, sendo destacado pelos *stakeholders* a eficácia que estas formas

de comunicação possuem. Para terminar, os cartazes afixados nas instalações do IPAM Porto acerca da sustentabilidade criaram um impacto positivo e podem ser mecanismos comunicacionais que incentivam o pensamento crítico. Foi ainda feita uma menção muito positiva às *newsletters* mensais enviadas pela instituição de ensino.

V. Discussão de resultados: Objetivo específico 5

Relativamente ao objetivo 5 que tinha em vista analisar as recomendações de sustentabilidade propostas pelos *stakeholders* das três IES, foi possível identificar padrões de resposta e elencar um conjunto de recomendações para a sustentabilidade, respondendo dessa forma ao quinto objetivo específico.

Desde logo, a comunicação da sustentabilidade é a vertente mais referido. A maioria dos respondentes recomenda o reforço da comunicação, seja ela por meio de cartazes afixados nas instalações da IES, publicações nas redes sociais e outras plataformas digitais (e.g. website, email institucional, Portal do Estudante, Canvas), ou partilhas em contexto de sala de aula.

Por outro lado, foi descoberta a dificuldade dos estudantes de e-learning em aceder a informações sobre a sustentabilidade da sua instituição. Além disso, as informações prestadas pela IES são questionadas pelo que a desconfiança dos *stakeholders* deve ser gerida de modo a minimizar os impactos na imagem da instituição de ensino (Gomez, 2021; Gonçalves, 2013; Jahdi & Acikdilli, 2009; Nielsen & Thomsen, 2018; Torelli et al., 2020).

No que concerne às práticas de sustentabilidade levadas a cabo pelas IES os *stakeholders* recomendam que as mesmas devem ser mais recorrentes e devem ser aprimoradas, o que

demonstra que os *stakeholders* compreendem a importância das mesmas, tal como verificado por Coelho e Menezes (2021).

Contudo tal como já havia sido concluído na revisão da literatura, alguns indivíduos defendem que as instituições devem praticar a sustentabilidade, mas sem que comunicar essas práticas, o que demonstra um possível desconhecimento face às potencialidades que decorrem da partilha das práticas de sustentabilidade como mecanismo para educar e incentivar a comunidade académica à sustentabilidade (Genç, 2017; Gomez, 2021).

Como medidas e práticas concretas, são elencadas na secção 4.5.2 e no Anexo 3 as recomendações fornecidas, contudo importa referir nesta discussão que a maioria das sugestões dos *stakeholders*, de acordo com o modelo conceptual proposto, traduzem-se em medidas de desempenho ambiental e social e de benefícios económicos e transparência.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como objetivo explorar as percepções dos *stakeholders* do IPAM, IADE e UE em relação à sustentabilidade das suas IES e à comunicação efetuada pelas mesmas neste âmbito, averiguando o impacto dessas percepções na credibilidade da instituição de ensino. Neste sentido, este capítulo inicia-se com a apresentação das principais conclusões que permitem responder ao objetivo geral (secção 6.1), seguidas dos contributos teóricos e práticos do estudo (secções 6.2 e 6.3) e termina com a enumeração das limitações e recomendações para investigações futuras (secção 6.4).

6.1. Principais conclusões

Após os resultados terem sido apresentados e discutidos, é possível responder ao objetivo geral desta dissertação. Desta forma, podemos sintetizar as principais conclusões retiradas deste estudo e responder ao objetivo geral em sete pontos principais:

- I. A sustentabilidade nas IES divide-se em: valores e conduta da IES; envolvimento e compromisso com a comunidade; eficiência operacional do *campus*; desempenho ambiental e social; benefícios económicos e transparência e; compromisso com I&D.
- II. Existe um desconhecimento generalizado aos diferentes grupos de *stakeholders* face às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pelas suas IES.
- III. As percepções dos *stakeholders* face às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela sua IES diferem em função do grupo de *stakeholders* a que pertencem.

- IV. A credibilidade com que os *stakeholders* percebem a sua instituição de ensino é impactada pela percepção que os mesmos possuem relativamente às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela IES.
- V. A credibilidade com que os *stakeholders* percebem a sua instituição de ensino é impactada pela comunicação da sustentabilidade nas redes sociais (Instagram e LinkedIn) da mesma IES.
- VI. Na perspetiva dos *stakeholders*, a comunicação da sustentabilidade deve aumentar. Não devendo ser marginalizado nenhum meio de comunicação para o efeito.
- VII. Os *stakeholders* recomendam o aumento e melhoria da sustentabilidade das IES, sugerindo, essencialmente, medidas de desempenho ambiental e social e de benefícios económicos e transparência.

O ponto I, que se materializa através do modelo conceptual proposto (Figura 4), apresenta o construto de sustentabilidade nas IES dividido em 6 variáveis: os valores e conduta da IES; o envolvimento e compromisso com a comunidade; a eficiência operacional do *campus*; o desempenho ambiental e social; os benefícios económicos e transparência e; o compromisso com I&D.

Além disso, apesar de não fazer parte dos objetivos específicos analisar o desconhecimento dos *stakeholders* face às práticas de sustentabilidade, os resultados obtidos revelam-se extremamente relevantes e úteis para responder ao objetivo geral pelo que se torna importante mencionar no ponto II o aparente desconhecimento dos *stakeholders* relativamente a estas práticas. Estes resultados vão ao encontro do que

Coelho e Menezes (2021) já haviam verificado para os estudantes de outras universidades europeias e, tal como este autor, com base nas respostas obtidas nas questões abertas, defendesse que esta falta de conhecimento não se traduz necessariamente no desinteresse dos *stakeholders* na temática da sustentabilidade.

Relativamente ao ponto III, verificou-se que os docentes e estudantes, regra geral, percebem as práticas de sustentabilidade da sua IES de forma mais positiva em comparação com a perceção dos colaboradores não docentes. Desta forma, recomenda-se que as IES considerem os diferentes grupos de *stakeholders* no momento de decidirem como gerir as práticas de sustentabilidade por si levadas a cabo. Esta recomendação está de acordo com o que outros autores já haviam afirmado (Ferrero-Ferrero et al., 2018; Quijada et al., 2022). Por outro lado, não foram detetadas diferenças significativas na perceção dos *stakeholders* em função da IES a que pertencem.

Os pontos IV e V evidenciam o impacto que as perceções dos *stakeholders* relativamente às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela IES e sua posterior comunicação nas redes sociais exercem na forma como os mesmos *stakeholders* percebem a instituição de ensino como mais ou menos credível. Assim, a par de outros autores, apontasse para o potencial que pode advir do compromisso das IES com a sustentabilidade (Hur et al., 2014; Melo & Garrido-Morgado, 2012; Vale et al., 2022). Todavia é necessário alertar que se mal gerido, esse potencial pode ser substituído pela desconfiança dos *stakeholders*, pelo que é necessário o planeamento adequado da estratégia de sustentabilidade da IES (Du et al., 2010; Gomez, 2021; Jahdi & Acikdilli, 2009). Adicionalmente, considera-se contraproducente usar a sustentabilidade como meio exclusivo para aumentar a

credibilidade das instituições (Gomez, 2021; Gonçalves, 2013; Jahdi & Acikdilli, 2009; Torelli et al., 2020).

Relativamente ao ponto VI e VII, foram obtidos diversos *insights* que devem ser considerados pelas três IES, dos quais se destaca o aumento e melhoria das práticas de sustentabilidade desenvolvidas pela IES (através da promoção de medidas de desempenho ambiental e social e de benefícios económicos e transparência) e o aumento da comunicação de sustentabilidade, não devendo ser ignorado nenhum meio de comunicação para o efeito. Aliás é de salientar que, apesar desta investigação ter como foco principal as comunicações por via das redes sociais se denotou um forte interesse dos *stakeholders* em ver não só o conteúdo relativo à sustentabilidade nas redes sociais aumentado, como também as comunicações em ambiente letivo, nomeadamente por partilha direta dos docentes ou por incorporação do tema em trabalhos académicos, por outro lado são referidas as conferências e palestras e os cartazes afixados na IES.

6.2. Contributos teóricos da investigação

Tal como foi referido na introdução, e apoiado pela revisão da literatura, é fundamental que as IES compreendam a importância de se envolverem na sustentabilidade de forma a potenciar o desenvolvimento sustentável orientado pelos ODS (HESI, 2023; ORSIES, 2018). Neste sentido, tendo em consideração as lacunas identificadas e a escassez de estudos focados na importância dos *stakeholders* na sustentabilidade das IES é fulcral investir em estudos que abordem esta temática (Casablancas–Segura et al., 2019; Ferrero–Ferrero et

al., 2018; Latif, 2018; Vale et al., 2022).

Assim, do ponto de vista teórico, esta investigação apresenta diversos contributos. Desde logo, ao aumentar a literatura referente à perceção dos *stakeholders* sobre a sustentabilidade das IES, nomeadamente no que diz respeito às práticas de sustentabilidade desenvolvidas pelas IES e, por outro lado, no que concerne à sua posterior comunicação.

Além disso, tendo em conta a escassez de instrumentos que permitem avaliar a perceção dos *stakeholders* das IES relativamente às práticas desenvolvidas nesse âmbito pelas suas instituições de ensino, a presente investigação permitiu a criação e proposta de um novo modelo conceptual. Neste sentido, o modelo desenvolvido traduz-se num contributo, ao representar uma atualização ao modelo proposto por Latif (2018).

Por outro lado, as perspetivas de Coelho e Menezes (2021) e Gomes et al. (2019) são complementadas ao ser verificado a falta de conhecimento da generalidade dos *stakeholders* relativamente às práticas de sustentabilidade promovidas pela sua IES.

Noutra perspetiva, os resultados obtidos trouxeram respostas a temas identificadas como pertinentes por outros autores, nomeadamente a comunicação da sustentabilidade através das redes sociais (Cho et al., 2017; Gomes et al., 2019; Gomez, 2021; Nicolò et al., 2022; Vale et al., 2022).

Por fim, ao ser estudo, no contexto das IES, o impacto que a perceção dos *stakeholders* face às práticas de sustentabilidade e sua comunicação nas redes sociais exerce na credibilidade da marca, preenche-se a lacuna evidenciada na introdução relativamente a este tema, sendo verificado o impacto dessas variáveis na credibilidade da IES.

6.3. Contributos práticos da investigação

Quanto ao contributo prático deste estudo, este passa por diversas ações concretas que o IPAM, IADE e UE podem desenvolver para gerar percepções positivas nos seus *stakeholders*. Estas ações foram verificadas e posteriormente elencadas através da análise das questões abertas presentes no questionário.

Desta forma, todas as recomendações apresentadas no ponto VI e VII do presente capítulo se traduzem em contribuições práticas que devem ser consideradas pelas três IES, uma vez que, por serem sugestões diretamente fornecidas pelos *stakeholders*, demonstram um interesse dos mesmos no desenvolvimento dessas mesmas ações, o que, por sua vez, resulta no envolvimento dos mesmos, impulsionando, assim, a sustentabilidade no geral (Gomes et al., 2019; Latif, 2018). Adicionalmente, é fortemente recomendada a leitura do Anexo 3, uma vez que o mesmo enumera todas as recomendações específicas fornecidas pelos *stakeholders*. Note que, apesar das ações recomendadas pelos *stakeholders* terem sido consideradas nos pontos mencionados (VI e VII), não são representativas do detalhe que contém o Anexo 3.

6.4. Limitações do estudo e recomendações para investigações futuras

Para terminar, é necessário reconhecer as limitações denotadas ao longo deste estudo, bem como identificar as oportunidades para futuras investigações.

Neste sentido, a primeira limitação prende-se com a dimensão do questionário que, embora tenha sido algo que se teve em conta, não foi possível de contornar devido à

inexistência de escalas mais reduzidas para avaliar a percepção dos *stakeholders* no contexto da sustentabilidade das IES.

Ainda em relação à primeira limitação, apesar de não ser possível concluir com exatidão, reconhece-se que a dimensão do questionário pode ter enviesado as respostas obtidas, aumentando as respostas “não sei”. Esta conclusão surge uma vez que se verificou o aumento desta tipologia de resposta à medida que as perguntas avançavam, contudo, não sendo um aumento constante não foi possível concluir o enviesamento dos dados. Posto isto, sugere-se que futuras investigações tenham em consideração a dimensão da escala da sustentabilidade nas IES. Adicionalmente, é incentivado o desenvolvimento da literatura da sustentabilidade das IES e de escalas adequadas e com uma dimensão mais reduzida para medir as percepções dos *stakeholders* relativamente à sustentabilidade das suas instituições de ensino.

No seguimento do elevado número de respostas “não sei”, e apesar do desconhecimento demonstrado pelos *stakeholders* relativamente a esta temática ser entendido como uma conclusão deste estudo (ponto II), reconhece-se que esta situação é de certa forma limitadora. Note-se que as percentagens elevadas de omissos (% respostas “não sei”) não se traduzem em dados válidos para análise da percepção dos *stakeholders* relativamente às práticas de sustentabilidade e sua comunicação.

Em futuras investigações recomenda-se adicionar a esta análise diferentes meios de comunicação social, nomeadamente o Facebook, rede social que não foi possível incluir neste estudo devido à reduzida representação verificada na amostra relativamente a esta rede social.

Por último, o modelo conceptual proposto resultante da análise realizada pode servir de base para futuras investigações que tenham como objetivo perceber as perceções dos *stakeholders* relativamente à sustentabilidade das IES.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ali, I., Jiménez-Zarco, A. I., & Bicho, M. (2015). Using social media for CSR communication and engaging stakeholders. *Developments in Corporate Governance and Responsibility*, 7, 165–185. <https://doi.org/10.1108/S2043-052320150000007010>

Ali, M., Mustapha, I., Osman, S., & Hassan, U. (2021). University social responsibility: A review of conceptual evolution and its thematic analysis. *Journal of Cleaner Production*, 286, 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.124931>

Alonso-Almeida, M. D. M., Marimon, F., Casani, F., & Rodriguez-Pomeda, J. (2015). Diffusion of sustainability reporting in universities: Current situation and future perspectives. *Journal of Cleaner Production*, 106, 144–154. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.02.008>

Ashida, A. (2023). The Role of Higher Education in Achieving the Sustainable Development Goals. In S. Urata, K. Kuroda, & Y. Tonegawa (Eds.), *Sustainable Development Disciplines for Humanity* (pp. 71–84). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-4859-6_5

Baek, T. H., Kim, J., & Yu, J. H. (2010). The differential roles of brand credibility and brand prestige in consumer brand choice. *Psychology and Marketing*, 27(7), 662–678. <https://doi.org/10.1002/mar.20350>

Balluchi, F., Lazzini, A., & Torelli, R. (2020). CSR and Greenwashing: A Matter of Perception in the Search of Legitimacy. In *CSR, Sustainability, Ethics and Governance* (pp. 151–166). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41142-8_8

Balluchi, F., Lazzini, A., & Torelli, R. (2021). Credibility of environmental issues in non-financial mandatory disclosure: Measurement and determinants. *Journal of Cleaner Production*, 288, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.125744>

Bedin, É. P., & Faria, L. C. de. (2021). Sustainability in Higher Education Institutions (HEI): Merging the Study Systematic Review, Analysis Content and Bibliometrics. *Macro Management & Public Policies*, 3(3), 42–53. <https://doi.org/10.30564/mmpp.v3i3.3670>

Berkovich, I., & Perry–Hazan, L. (2022). Publicwashing in Education: Definition, Motives, and Manifestations. In *Educational Researcher* (pp. 411–418). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.3102/0013189X211070810>

Boni, A., & Gasper, D. (2012). Rethinking the quality of universities: How can human development thinking contribute? *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 451–470. <https://doi.org/10.1080/19452829.2012.679647>

Boothby, C., Murray, D., Waggy, A. P., Tsou, A., & Sugimoto, C. R. (2021). Credibility of scientific information on social media: Variation by platform, genre and presence of formal credibility cues. *Quantitative Science Studies*, 2(3). https://doi.org/10.1162/qss_a_00151

Bougoure, U. S., Russell–Bennett, R., Fazal–E–Hasan, S., & Mortimer, G. (2016). The impact of service failure on brand credibility. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 31, 62–71. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2016.03.006>

Branco, M. C., & Rodrigues, L. L. (2008). Factors Influencing Social Responsibility Disclosure by Portuguese Companies. *Journal of Business Ethics*, 83(4), 685–701. <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9658-z>

Brusca, I., Labrador, M., & Larran, M. (2018). The challenge of sustainability and integrated reporting at universities: A case study. *Journal of Cleaner Production*, 188, 347–354. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.03.292>

Carter, C. R., & Rogers, D. S. (2008). A framework of sustainable supply chain management: moving toward new theory. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 38(5), 360–387. <https://doi.org/10.1108/09600030810882816>

Carvalho, S. W., & Mota, M. e O. (2010). The role of trust in creating value and student loyalty in relational exchanges between higher education institutions and their students. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20(1), 145-165. <https://doi.org/10.1080/08841241003788201>

Casablanco-Segura, C., Llonch, J., & Alarcón-del-Amo, M. del C. (2019). Segmenting public universities based on their stakeholder orientation. *International Journal of Educational Management*, 33(4), 614-628. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2018-0079>

Chaudhri, V. (2016). Corporate social responsibility and the communication imperative: Perspectives from CSR managers. *International Journal of Business Communication*, 53(4), 419-442. <https://doi.org/10.1177/2329488414525469>

Chen, Y. C. (2017). The relationships between brand association, trust, commitment, and satisfaction of higher education institutions. *International Journal of Educational Management*, 31(7), 973-985. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2016-0212>

Cho, M., Furey, L. D., & Mohr, T. (2017). Communicating corporate social responsibility on social media: Strategies, stakeholders, and public engagement on corporate facebook. *Business and Professional Communication Quarterly*, 80(1), 52-69. <https://doi.org/10.1177/2329490616663708>

Coelho, M., & Menezes, I. (2021). A Responsabilidade Social Universitária Vista Pelos/As Estudantes. *Educação, Sociedade & Culturas*, 58, 71-95. <https://doi.org/10.24840/esc.vi58.132>

Constantinides, E., & Stagno, M. C. Z. (2011). Potential of the social media as instruments of higher education marketing: A segmentation study. *Journal of Marketing for Higher Education*, 21(1), 7-24. <https://doi.org/10.1080/08841241.2011.573593>

Coutinho, C. P. (2014). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas – Teoria e Prática. In *Revista Portuguesa de Educação* (2nd ed., Issue 1). Almedina.

Creswell, J. W., & Creswell, D. J. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). SAGE Publications, Inc.

Dávila, E. P., Silva, E. L. E., Marco, A. D. A., Torres, B. D., Neyra, M. Á. S., Figueroa, M. del P. M., & Nicéforo, B. P. (2022). University Social Responsibility: State of the art. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 6(2), 806–815. <http://journalppw.com>

Disterheft, A., Caeiro, S., Azeiteiro, U. M., & Filho, W. L. (2015). Sustainable universities – A Study of Critical Success Factors for Participatory Approaches. *Journal of Cleaner Production*, 106, 11–21. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.01.030>

Disterheft, A., Ferreira Da Silva Caeiro, S. S., Ramos, M. R., & De Miranda Azeiteiro, U. M. (2012). Environmental Management Systems (EMS) Implementation Processes and Practices in European higher education institutions – Top–down versus participatory approaches. *Journal of Cleaner Production*, 31, 80–90. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.02.034>

Dmytriyev, S. D., Freeman, R. E., & Hörisch, J. (2021). The Relationship between Stakeholder Theory and Corporate Social Responsibility: Differences, Similarities, and Implications for Social Issues in Management. *Journal of Management Studies*, 58(6), 1441–1470. <https://doi.org/10.1111/joms.12684>

Du, S., Bhattacharya, C. B., & Sen, S. (2010). Maximizing business returns to corporate social responsibility (CSR): The role of CSR communication. *International Journal of Management Reviews*, 12(1), 8–19. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00276.x>

Eidt, E. C., & Calgaro, R. (2021). Responsabilidade social universitária – histórico e complexidade implícitos na constituição do conceito. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 26(1), 89–111. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772021000100006>

Erdem, T., & Swait, J. (1998). Brand equity as a signaling phenomenon. *Journal of Consumer Psychology*, 7(2), 131–157. https://doi.org/10.1207/s15327663jcp0702_02

Erdem, T., & Swait, J. (2004). Brand credibility, brand consideration, and choice. *Journal of Consumer Research*, 31(1), 191–198. <https://doi.org/10.1086/383434>

Feeney, M., Grohnert, T., Gijsselaers, W., & Martens, P. (2023). Organizations, Learning, and Sustainability: A Cross-Disciplinary Review and Research Agenda. *Journal of Business Ethics*, 184(1), 217–235. <https://doi.org/10.1007/s10551-022-05072-7>

Fernández, P., Hartmann, P., & Apaolaza, V. (2022). What drives CSR communication effectiveness on social media? A process-based theoretical framework and research agenda. *International Journal of Advertising*, 41(3), 385–413. <https://doi.org/10.1080/02650487.2021.1947016>

Ferrero-Ferrero, I., Fernández-Izquierdo, M. Á., Muñoz-Torres, M. J., & Bellés-Colomer, L. (2018). Stakeholder engagement in sustainability reporting in higher education: An analysis of key internal stakeholders' expectations. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(2), 313–336. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2016-0116>

Filho, W. L., Skouloudis, A., Brandli, L. L., Salvia, A. L., Avila, L. V., & Rayman-Bacchus, L. (2019). Sustainability and procurement practices in higher education institutions: Barriers and drivers. *Journal of Cleaner Production*, 231, 1267–1280. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.05.202>

Filho, W. L., Trevisan, L. V., Dinis, M. A. P., Sivapalan, S., Wahaj, Z., & Liakh, O. (2023). Ensuring sustainability in internationalisation efforts at higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2022-0333>

Findler, F., Schönherr, N., Lozano, R., Reider, D., & Martinuzzi, A. (2019). The impacts of higher education institutions on sustainable development: A review and conceptualization. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(1), 23–38. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2017-0114>

Fischer, D., Reinermann, J.-L., Guillen Mandujano, G., DesRoches, C. T., Diddi, S., & Vergragt, P. J. (2021). Sustainable consumption communication: A review of an emerging field of research. *Journal of Cleaner Production*, *300*, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.126880>

Fonseca, S., & Fernandes, J. L. (2022). A self-assessment tool for social responsibility in higher education. Reporting on a national policy development process in Portugal. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *23*(4), 848–864. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2021-0119>

Genç, R. (2017). The Importance of Communication in Sustainability & Sustainable Strategies. *Procedia Manufacturing*, *8*, 511–516. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2017.02.065>

Geryk, M. (2020). The New Trends in Research on Social Responsibility of the University. In J. I. Kantola & S. Nazir (Eds.), *Advances in Human Factors, Business Management and Leadership: Proceedings of the AHFE 2019 International Conference on Human Factors, Business Management and Society, and the AHFE International Conference on Human Factors in Management and Leadership* (Vol. 961, pp. 304–312). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20154-8_28

Gomes, S., Nogueira, M., Serra, F., & Esgaio, A. (2019). Social Responsibility in Higher Education Institutions in Portugal: The missing link between expectations, perceptions and practices. *EDULEARN19 Proceedings*, *1*, 6159–6168. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2019.1484>

Gomez, L. M. (2021). The State of Social Media Research in CSR Communication. In *The Palgrave Handbook of Corporate Social Responsibility* (pp. 577–598). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42465-7_66

Gómez, L., Pujols, A., Alvarado, Y., & Vargas, L. (2018). *Social Responsibility in Higher Educational Institutions: An Exploratory Study* (pp. 215–230). <https://doi.org/10.1007/978->

981-10-5047-3_13

Gonçalves, G. (2013). Ligações Perigosas: Comunicação e Responsabilidade Social Empresarial. *Cadernos de Comunicação*, 17(2), 16-29. <https://doi.org/10.5902/2316882X12912>

Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action: Vol. 1,2*. Beacon Press. <https://teddykw2.files.wordpress.com/2012/07/jurgen-habermas-the-theory-of-communicative-action-volume-2.pdf>

Hagger, M. S. (2022). Developing an open science “mindset.” *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 10(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/21642850.2021.2012474>

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Tatham, R. L. (2009). *Análise Multivariada de Dados* (6th ed.). Bookman.

HESI. (2023). *Higher Education Sustainability Initiative*. United Nations. <https://sdgs.un.org/HESI>

Hörisch, J., Schaltegger, S., & Freeman, R. E. (2020). Integrating stakeholder theory and sustainability accounting: A conceptual synthesis. *Journal of Cleaner Production*, 275, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.124097>

Hur, W. M., Kim, H., & Woo, J. (2014). How CSR Leads to Corporate Brand Equity: Mediating Mechanisms of Corporate Brand Credibility and Reputation. *Journal of Business Ethics*, 125(1), 75-86. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1910-0>

Imbriscg, C.-I., & Toma, S.-G. (2020). Social Responsibility, a Key Dimension in Developing a Sustainable Higher Education Institution: The Case of Students Motivation. *Amfiteatru Economic*, 22(54), 447-461. <https://doi.org/10.24818/EA/2020/54/447>

Ismail, Z., & Shujaat, N. (2019). CSR in Universities: A Case Study on Internal Stakeholder

Perception of University Social Responsibility. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 6(1), 75–90. <https://doi.org/10.14738/assrj.61.5256>

Jahdi, K. S., & Acikdilli, G. (2009). Marketing Communications and Corporate Social Responsibility (CSR): Marriage of Convenience or Shotgun Wedding? *Journal of Business Ethics*, 88(1), 103–113. <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0113-1>

Kotler, P., & Keller, K. L. (2016). *Marketing Management 15th ed.* (15^o). Pearson Education Limite.

Kouatli, I. (2019). The contemporary definition of university social responsibility with quantifiable sustainability. *Social Responsibility Journal*, 15(7), 888–909. <https://doi.org/10.1108/SRJ-10-2017-0210>

Latif, K. F. (2018). The Development and Validation of Stakeholder-Based Scale for Measuring University Social Responsibility (USR). *Social Indicators Research*, 140(2), 511–547. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1794-y>

Lock, I., & Schulz-Knappe, C. (2019). Credible corporate social responsibility (CSR) communication predicts legitimacy: Evidence from an experimental study. *Corporate Communications*, 24(1), 2–20. <https://doi.org/10.1108/CCIJ-07-2018-0071>

Lock, I., & Seele, P. (2016). The credibility of CSR (corporate social responsibility) reports in Europe. Evidence from a quantitative content analysis in 11 countries. *Journal of Cleaner Production*, 122, 186–200. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.02.060>

Lock, I., & Seele, P. (2017). Measuring Credibility Perceptions in CSR Communication: A Scale Development to Test Readers' Perceived Credibility of CSR Reports. *Management Communication Quarterly*, 31(4), 584–613. <https://doi.org/10.1177/0893318917707592>

Lopes, R. P., & Mesquita, C. (2020). Active Learning Strategies for HEI Sustainability: A Characterization. *13th International Conference of Education, Research and Innovation*:

Conference Proceedings, 7370–7379. <https://doi.org/10.21125/iceri.2020>

Lorenzo–Seva, U., & Ferrando, P. J. (2021). Not Positive Definite Correlation Matrices in Exploratory Item Factor Analysis: Causes, Consequences and a Proposed Solution. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 28(1), 138–147. <https://doi.org/10.1080/10705511.2020.1735393>

Lozano, R., Ceulemans, K., Alonso–Almeida, M., Huisingh, D., Lozano, F. J., Waas, T., Lambrechts, W., Lukman, R., & Hugé, J. (2015). A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: Results from a worldwide survey. *Journal of Cleaner Production*, 108, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.09.048>

Malhotra, N. K., & Birks, D. F. (2006). *Marketing Research: An Applied Approach* (2nd ed.). Financial Times/Prentice Hall.

Matos, D. A. S., & Rodrigues, E. C. (2019). *Análise fatorial*. ENAP.

Melo, T., & Garrido–Morgado, A. (2012). Corporate Reputation: A Combination of Social Responsibility and Industry. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 19(1), 11–31. <https://doi.org/10.1002/csr.260>

Misiuda, M., & Lachmann, M. (2022). Investors' Perceptions of Sustainability Reporting—A Review of the Experimental Literature. *Sustainability*, 14(24), 1–24. <https://doi.org/10.3390/su142416746>

Moratis, L. (2017). The credibility of corporate CSR claims: a taxonomy based on ISO 26000 and a research agenda. *Total Quality Management and Business Excellence*, 28(1–2), 147–158. <https://doi.org/10.1080/14783363.2015.1050179>

Murphy, P. E., & Schlegelmilch, B. B. (2013). Corporate social responsibility and corporate social irresponsibility: Introduction to a special topic section. *Journal of Business Research*, 66(10), 1807–1813. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2013.02.001>

Netto, S. V. F., Sobral, M. F. F., Ribeiro, A. R. B., & Soares, G. R. da L. (2020). Concepts and forms of greenwashing: a systematic review. *Environmental Sciences Europe*, 32(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s12302-020-0300-3>

Newell, S. J., & Goldsmith, R. E. (2001). The development of a scale to measure perceived corporate credibility. *Journal of Business Research*, 52(3), 235–247. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(99\)00104-6](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(99)00104-6)

Newig, J., Schulz, D., Fischer, D., Hetze, K., Laws, N., Lüdecke, G., & Rieckmann, M. (2013). Communication regarding sustainability: Conceptual perspectives and exploration of societal subsystems. *Sustainability (Switzerland)*, 5(7), 2976–2990. <https://doi.org/10.3390/su5072976>

Nicolò, G., Aversano, N., Sannino, G., & Tartaglia Polcini, P. (2022). Online sustainability disclosure practices in the university context. The role of the board of directors. *Corporate Governance (Bingley)*, 1–27. <https://doi.org/10.1108/CG-05-2022-0224>

Nielsen, A. E., & Thomsen, C. (2018). Reviewing corporate social responsibility communication: a legitimacy perspective. *Corporate Communications: An International Journal*, 23(4), 492–511. <https://doi.org/10.1108/CCIJ-04-2018-0042>

Oliveira, E. R., & Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação: Da interrogação à descoberta científica*. Vida Económica.

ONU. (2022). *The Sustainable Development Goals Report 2022*. United Nations. <https://doi.org/10.18356/9789210018098>

ORSIES. (2018). *Livro Verde sobre Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior*. https://www.orsies.forum.pt/images/PDF/Livro_Verde.pdf

Owusu-Agyeman, Y., & Fourie-Malherbe, M. (2021). Students as partners in the promotion of civic engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1241–1255.

<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1666263>

Parsons, A. L., & Lepkowska-White, E. (2018). Social Media Marketing Management: A Conceptual Framework. *Journal of Internet Commerce*, 17(2), 81-95. <https://doi.org/10.1080/15332861.2018.1433910>

Quijada, M. del R. B., Perea Muñoz, E., Corrons, A., & Olmo-Arriaga, J. L. (2022). Engaging students through social media. Findings for the top five universities in the world. *Journal of Marketing for Higher Education*, 32(2), 197-214. <https://doi.org/10.1080/08841241.2020.1841069>

Rehman, S. ul, Gulzar, R., & Aslam, W. (2022). Developing the Integrated Marketing Communication (IMC) through Social Media (SM): The Modern Marketing Communication Approach. *SAGE Open*, 12(2). <https://doi.org/10.1177/21582440221099936>

Ribeiro, R., & Magalhães, A. (2014). Política de responsabilidade social na universidade: Conceitos e desafios. *Educação, Sociedade Culturas*, 42, 133-156.

Roos, N. (2019). A Matter of Responsible Management from Higher Education Institutions. *Sustainability*, 11(22), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su11226502>

Sammalisto, K., Sundström, A., & Holm, T. (2015). Implementation of sustainability in universities as perceived by faculty and staff – a model from a Swedish university. *Journal of Cleaner Production*, 106, 45-54. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.10.015>

Sanches, F. E. F., Campos, M. L., Gaio, L. E., & Belli, M. M. (2022). Proposal for sustainability action archetypes for higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(4), 915-939. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2021-0026>

Sánchez, R. G., Flórez-Parra, J. M., López-Pérez, M. V., & López-Hernández, A. M. (2020). Corporate governance and disclosure of information on corporate social responsibility: An analysis of the top 200 universities in the Shanghai ranking. *Sustainability (Switzerland)*, 12(4),

1-22. <https://doi.org/10.3390/su12041549>

Sánchez-Hernández, M. I., & Mainardes, E. W. (2016). University social responsibility: a student base analysis in Brazil. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 13(2), 151-169. <https://doi.org/10.1007/s12208-016-0158-7>

Santos, F. P., & Nogueira, M. (2023). *Trabalho Final de Mestrado. Antes, Durante e Depois*. Edições Almedina.

Seele, P., & Gatti, L. (2017). Greenwashing Revisited: In Search of a Typology and Accusation-Based Definition Incorporating Legitimacy Strategies. *Business Strategy and the Environment*, 26(2), 239-252. <https://doi.org/10.1002/bse.1912>

Shariff, S. M. (2020). A review on credibility perception of online information. *14th International Conference on Ubiquitous Information Management and Communication (IMCOM)*, 1-7.

Sheehy, B., & Farneti, F. (2021). Corporate Social Responsibility, Sustainability, Sustainable Development and Corporate Sustainability: What Is the Difference, and Does It Matter? *Sustainability*, 13(11), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su13115965>

Silva, S., Ruão, T., & Gonçalves, G. (2021). Comunicar a responsabilidade social: um modelo de comunicação para as universidades públicas portuguesas. *Estudos Em Comunicação*, 33, 115-148. <https://doi.org/10.25768/20.04.03.33.06>

Šimić, M. L., Sharma, E., & Kadlec, Ž. (2022). Students' Perceptions and Attitudes toward University Social Responsibility: Comparison between India and Croatia. *Sustainability*, 14(21), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su142113763>

Souiden, N., Chaouali, W., Aldás-Manzano, J., & Rachid Jamali, D. (2022). Blame and culpability in explaining changes in perceptions of corporate social responsibility and credibility. *Business Ethics, Environment and Responsibility*, 31(2), 363-385.

<https://doi.org/10.1111/beer.12417>

Suleiman, J. (2021). Credibility, Ethics and Sustainable Marketing in Higher Education Institutions. *International Journal of Innovative Research and Development*, 10(12), 19–30. <https://doi.org/10.24940/ijird/2021/v10/i12/DEC21016>

Sun, J. (2021). Research on the Credibility of Social Media Information Based on User Perception. *Security and Communication Networks*, 2021, 1–10. <https://doi.org/10.1155/2021/5567610>

Sweeney, J., & Swait, J. (2008). The effects of brand credibility on customer loyalty. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 15(3), 179–193. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2007.04.001>

Talloires Network of Engaged Universities. (2005, September 17). *The Talloires Declaration*. <https://talloiresnetwork.tufts.edu/wp-content/uploads/TalloiresDeclaration2005.pdf>

The World Bank. (2023). *World Bank Open Data – Portugal*. <https://data.worldbank.org>

Torelli, R., Balluchi, F., & Lazzini, A. (2020). Greenwashing and environmental communication: Effects on stakeholders' perceptions. *Business Strategy and the Environment*, 29(2), 407–421. <https://doi.org/10.1002/bse.2373>

UNESCO. (2022). *Knowledge-driven actions: transforming higher education for global sustainability*. <https://doi.org/10.54675/YBTV1653>

USR Network. (2021). *University Social Responsibility*. University Social Responsibility Network. <https://www.usrnetwork.org/about-usrn/background-introduction/>

Vale, J., Bertuzi, R., & Monteiro, A. P. (2022). Social Responsibility Reporting in Higher Education Institutions. In *Research Anthology on Developing Socially Responsible Businesses* (pp. 2160–2181). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-5590-6.ch105>

Vallaey, F. (2007). Responsabilidad Social Universitaria: Propuesta para una definición madura y eficiente. In *Tecnológico de Monterrey* (pp. 1-11). http://www.cca.org.mx/apoyos/formacion_c/02_profesores/info_esp/01_Responsabilidad_Social/responsabilidad_social_vallaey.pdf

Vallaey, F. (2014). La Responsabilidad Social Universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105-117. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2014.12.112>

Vallaey, F., & Álvarez-Rodríguez, J. (2022). El problema de la responsabilidad social de la universidad. *Teoría de La Educación*, 34(2), 109-139. <https://doi.org/10.14201/teri.28599>

Vallaey, F., de la Cruz, C., & Sasia, P. M. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos*. Inter-American Development Bank.

Vázquez, J. L., Aza, C. L., & Lanero, A. (2014). Are students aware of university social responsibility? Some insights from a survey in a Spanish university. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 11(3), 195-208. <https://doi.org/10.1007/s12208-014-0114-3>

Vázquez, J. L., Aza, C. L., & Lanero, A. (2015). Students' experiences of university social responsibility and perceptions of satisfaction and quality of service. *Ekonomski Vjesnik/Econviews – Review of Contemporary Business, Entrepreneurship and Economic Issues*, 28(2), 25-39. <https://hrcak.srce.hr/ojs/index.php/ekonomski-vjesnik/article/view/3091>

Viviani, M., & Pasi, G. (2017). Credibility in Social Media: Opinions, News, and Health Information — A Survey. *WIREs Data Mining and Knowledge Discovery*, 7(5). <https://doi.org/10.1002/widm.1209>

Xu, H. (2022). CSR Communication and Social Media. In *The Routledge Handbook of Corporate Social Responsibility Communication* (pp. 152-164). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003184911-15>

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário

Perceções sobre a comunicação da sustentabilidade desenvolvida pelas instituições de ensino superior

Caro/a participante,

Este inquérito pretende explorar as perceções de estudantes e colaboradores (docentes e não docentes) acerca da comunicação da sustentabilidade do IADE, IPAM e Universidade Europeia, sendo parte integrante de um projeto de investigação interno conduzido pelo IPAM Porto.

O questionário tem uma duração aproximada de 15 minutos.

A participação é voluntária e todas as informações recolhidas são anónimas e confidenciais, de acordo com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD). Os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins de investigação científica. Assim, ao avançar está a aceitar estas condições.

Agradecemos a sua colaboração e o seu tempo!

A equipa de investigação,
Bárbara Marta, Fernando Santos, Mafalda Nogueira e Sandra Gomes

Para qualquer dúvida:
projeto.ipamporto@gmail.com

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Instituição de ensino em que estuda/trabalha: *

Marcar apenas uma.

- UE-IADE
- IPAM Lisboa
- IPAM Porto
- Universidade Europeia – FCST
- Universidade Europeia – FCS

Sustentabilidade no IADE, IPAM e Universidade Europeia

Responsabilidades operacionais

2.1. Qual o seu grau de concordância em relação às seguintes afirmações? *

(escala de 0 a 5, sendo 0. Não sei, 1. Discordo totalmente, 2. Discordo, 3. Não concordo nem discordo, 4. Concordo, 5. Concordo totalmente)

A minha instituição de ensino...	Marcar apenas uma por linha					
	0	1	2	3	4	5
Tem melhorado continuamente o nível do seu serviço/educação.						
Investe na melhoria das condições de trabalho/estudo.						
Estabelece estratégias de longo prazo que orientam as operações de rotina.						
Acredita numa distribuição eficiente e razoável dos recursos para um trabalho eficaz.						
Está empenhada em integrar a igualdade e a diversidade em todas as suas atividades.						
Promove a liberdade de expressão, incentiva o debate e a discussão e apoia protestos pacíficos que não ponham em perigo a saúde e a segurança dos outros.						
Tem procedimentos claros de denúncia de irregularidades.						
Atua de forma a proteger os estudantes/colaboradores contra práticas injustas.						

Responsabilidades dos *stakeholders* internos

2.2. Qual o seu grau de concordância em relação às seguintes afirmações? *

(escala de 0 a 5, sendo 0. Não sei, 1. Discordo totalmente, 2. Discordo, 3. Não concordo nem discordo, 4. Concordo, 5. Concordo totalmente)

A minha instituição de ensino...	Marcar apenas uma por linha					
	0	1	2	3	4	5
Incentiva o envolvimento em atividades que contribuam para o desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes.						
Proporciona igualdade de oportunidades a todos os seus membros.						
Realiza uma série de iniciativas para melhorar a qualidade de vida no campus.						
Certifica-se de que o trabalho dos estudantes e dos colaboradores é plenamente apoiado e que estes dispõem de um ambiente de trabalho digno.						
Respeita os direitos e a dignidade dos seus estudantes/colaboradores e trata todos de forma justa e sem discriminação.						
Fornecer informações completas, exatas e todas as informações necessárias aos seus estudantes/colaboradores, sempre que necessário.						

Responsabilidades legais

2.3. Qual o seu grau de concordância em relação às seguintes afirmações? *

(escala de 0 a 5, sendo 0. Não sei, 1. Discordo totalmente, 2. Discordo, 3. Não concordo nem discordo, 4. Concordo, 5. Concordo totalmente)

A minha instituição de ensino...	Marcar apenas uma por linha					
	0	1	2	3	4	5
Atua em conformidade com as expectativas dos organismos reguladores do Ensino Superior.						
Cumpe as normas, regras e regulamentos, bem como a lei.						
Cumpe as suas obrigações legais para com seus stakeholders.						
Respeita os mais elevados padrões de integridade académica e comunica quaisquer violações desses padrões às autoridades competentes para que estas procedam a uma investigação e tomem as medidas adequadas.						
Está empenhada em eliminar qualquer forma de discriminação ilegal e promove a igualdade de oportunidades.						
Assegura e incentiva a diversidade da força de trabalho (em termos de idade, género ou raça).						
Mantém os seus procedimentos e políticas sob revisão regular para garantir o cumprimento da legislação vigente.						

Responsabilidades éticas

2.4. Qual o seu grau de concordância em relação às seguintes afirmações? *

(escala de 0 a 5, sendo 0. Não sei, 1. Discordo totalmente, 2. Discordo, 3. Não concordo nem discordo, 4. Concordo, 5. Concordo totalmente)

A minha instituição de ensino...	Marcar apenas uma por linha					
	0	1	2	3	4	5
Possui um código de conduta abrangente.						
Tenta atuar de uma forma consistente com as expectativas das normas sociais e éticas.						
Reconhece que a integridade empresarial e o comportamento ético vão além do mero cumprimento das leis e regulamentos.						
Reduziu o consumo de recursos escassos, como a água e a eletricidade.						
Incentiva iniciativas de estudantes/colaboradores em prol de um bom desempenho ambiental.						
Incentiva os seus membros a seguirem as normas profissionais.						
Promove a educação e o conhecimento e oferece uma instituição aberta a todos, independentemente de raça, religião ou crença política.						
Fornecer informações claras, sempre que necessário, às organizações com as quais se relaciona financeiramente.						
Está empenhada na prevenção da poluição nos principais aspetos ambientais.						
Comporta-se com honestidade, transparência e justiça em todas as suas atividades e relações com os outros.						

Responsabilidades de investigação e desenvolvimento

2.5. Qual o seu grau de concordância em relação às seguintes afirmações? *

(escala de 0 a 5, sendo 0. Não sei, 1. Discordo totalmente, 2. Discordo, 3. Não concordo nem discordo, 4. Concordo, 5. Concordo totalmente)

A minha instituição de ensino...	Marcar apenas uma por linha					
	0	1	2	3	4	5
Está envolvida no financiamento de investigações “relevantes”.						
Informa os estudantes/colaboradores sobre a sua responsabilidade social na sua área de especialização.						
Estabelece ligações com a indústria para desenvolver as competências necessárias nos estudantes.						
Incentiva e capacita a realização de investigações que criem impacto social e económico e estejam envolvidas com o público, expressando o seu compromisso estratégico com o envolvimento público.						
Envolve o público e comunica os resultados das investigações científicas por meio de parcerias e eventos de transferência de conhecimento.						

Responsabilidades filantrópicas

2.6. Qual o seu grau de concordância em relação às seguintes afirmações? *

(escala de 0 a 5, sendo 0. Não sei, 1. Discordo totalmente, 2. Discordo, 3. Não concordo nem discordo, 4. Concordo, 5. Concordo totalmente)

A minha instituição de ensino...	Marcar apenas uma por linha					
	0	1	2	3	4	5
Atua de maneira consistente com as expectativas filantrópicas e de caridade da sociedade.						
Oferece bolsas de estudo para os mais carenciados.						
Oferece serviço educacional gratuito para a equipa de suporte de nível inferior.						
Oferece aos estudantes em dificuldades financeiras prazos alargados para o pagamento das propinas.						
Oferece apoio financeiro a colaboradores/estudantes para atividades extracurriculares.						
Apresenta regularmente relatórios sobre as atividades em desenvolvimento e comunica de forma contínua com os seus doadores e apoiantes.						
Participa em atividades de voluntariado e de caridade na sua comunidade local.						

Envolvimento da comunidade

2.7. Qual o seu grau de concordância em relação às seguintes afirmações? *

(escala de 0 a 5, sendo 0. Não sei, 1. Discordo totalmente, 2. Discordo, 3. Não concordo nem discordo, 4. Concordo, 5. Concordo totalmente)

A minha instituição de ensino...	Marcar apenas uma por linha					
	0	1	2	3	4	5
Promove oportunidades para o voluntariado dos estudantes (e a angariação de fundos associada), em apoio a projetos comunitários, alargando assim a experiência dos estudantes.						
Envolve-se com grupos da comunidade, inclusive apoiando eventos sociais que são relevantes para o cumprimento da missão da instituição.						
Promove junto das comunidades locais as suas oportunidades de emprego.						
Realiza projetos de investigação propostos por, ou relevantes para as comunidades locais e regionais.						
Compreende e respeita as necessidades da comunidade e esforça-se por trabalhar em consulta sempre que necessário.						
Está a tentar reduzir os resíduos gerados e eliminados, e está a fazer todos os esforços possíveis para os reutilizar e reciclar.						
Gere o trabalho de desenvolvimento de uma forma sustentável e em consulta com as comunidades locais sempre que possível.						
Apoia projetos que melhoram a "qualidade de vida" da comunidade.						

Comunicação da sustentabilidade

3. Dos seguintes canais de comunicação em quais já ouviu/leu/viu informações sobre a sustentabilidade da sua instituição? *

Canais de comunicação	Marcar apenas uma por linha	
	Sim	Não
Redes sociais		
Website		
Cartazes expostos na instituição de ensino		
Conferências na instituição de ensino		
Em contexto de sala de aula		

4. Em qual das seguintes redes sociais acompanha com mais frequência a atividade da sua instituição de ensino? *

Marcar apenas uma.

- Facebook → Avançar para a pergunta 5F
- Instagram → Avançar para a pergunta 5I
- LinkedIn → Avançar para a pergunta 5L
- Não acompanho em nenhuma rede social → Avançar para perguntas de identificação

5F. Qual o seu grau de concordância em relação às seguintes afirmações? *

(escala de 0 a 5, sendo 0. Não sei, 1. Discordo totalmente, 2. Discordo, 3. Não concordo nem discordo, 4. Concordo, 5. Concordo totalmente)

Comunicação da sustentabilidade no Facebook	Marcar apenas uma por linha					
	0	1	2	3	4	5
Acho que as informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino são precisas.						
Penso que as informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino estão corretas.						
Estou confiante de que as informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino são verdadeiras.						
Penso que as informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino são baseadas nas melhores evidências disponíveis.						
Os argumentos sustentáveis utilizados pela minha instituição de ensino são justificados pelas informações comunicadas no Facebook.						
As informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino refletem as intenções genuínas da minha instituição.						
Acho que as intenções da minha instituição de ensino correspondem às mensagens sustentáveis comunicadas no seu Facebook.						
As informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino não são enganadoras.						
As informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino enquadram-se no contexto do setor da educação e dos seus desafios sociais e ambientais.						
Sinto que as informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino abordam bem as questões da sustentabilidade.						
Acho que as informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino representam legitimamente a instituição.						
Entendo as informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino.						
As informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino são claras.						
As informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino são apresentadas de forma compreensível.						
Entendo o significado das informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino.						
As informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino são fáceis de ler/ver/ouvir.						

5I. Qual o seu grau de concordância em relação às seguintes afirmações? *

(escala de 0 a 5, sendo 0. Não sei, 1. Discordo totalmente, 2. Discordo, 3. Não concordo nem discordo, 4. Concordo, 5. Concordo totalmente)

Comunicação da sustentabilidade no Instagram	Marcar apenas uma por linha					
	0	1	2	3	4	5
Acho que as informações de sustentabilidade comunicadas no Instagram da minha instituição de ensino são precisas.						
Penso que as informações de sustentabilidade comunicadas no Instagram da minha instituição de ensino estão corretas.						
Estou confiante de que as informações de sustentabilidade comunicadas no Instagram da minha instituição de ensino são verdadeiras.						
Penso que as informações de sustentabilidade comunicadas no Instagram da minha instituição de ensino são baseadas nas melhores evidências disponíveis.						
Os argumentos sustentáveis utilizados pela minha instituição de ensino são justificados pelas informações comunicadas no Instagram.						
As informações de sustentabilidade comunicadas no Instagram da minha instituição de ensino refletem as intenções genuínas da minha instituição.						
Acho que as intenções da minha instituição de ensino correspondem às mensagens sustentáveis comunicadas no seu Instagram.						
As informações de sustentabilidade comunicadas no Instagram da minha instituição de ensino não são enganadoras.						
As informações de sustentabilidade comunicadas no Instagram da minha instituição de ensino enquadram-se no contexto do setor da educação e dos seus desafios sociais e ambientais.						
Sinto que as informações de sustentabilidade comunicadas no Instagram da minha instituição de ensino abordam bem as questões da sustentabilidade.						
Acho que as informações de sustentabilidade comunicadas no Instagram da minha instituição de ensino representam legitimamente a instituição.						
Entendo as informações de sustentabilidade comunicadas no Instagram da minha instituição de ensino.						
As informações de sustentabilidade comunicadas no Instagram da minha instituição de ensino são claras.						
As informações de sustentabilidade comunicadas no Instagram da minha instituição de ensino são apresentadas de forma compreensível.						
Entendo o significado das informações de sustentabilidade comunicadas no Instagram da minha instituição de ensino.						
As informações de sustentabilidade comunicadas no Instagram da minha instituição de ensino são fáceis de ler/ver/ouvir.						

5L. Qual o seu grau de concordância em relação às seguintes afirmações? *

(escala de 0 a 5, sendo 0. Não sei, 1. Discordo totalmente, 2. Discordo, 3. Não concordo nem discordo, 4. Concordo, 5. Concordo totalmente)

Comunicação da sustentabilidade no LinkedIn	Marcar apenas uma por linha					
	0	1	2	3	4	5
Acho que as informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino são precisas.						
Penso que as informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino estão corretas.						

Estou confiante de que as informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino são verdadeiras.						
Penso que as informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino são baseadas nas melhores evidências disponíveis.						
Os argumentos sustentáveis utilizados pela minha instituição de ensino são justificados pelas informações comunicadas no Facebook.						
As informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino refletem as intenções genuínas da minha instituição.						
Acho que as intenções da minha instituição de ensino correspondem às mensagens sustentáveis comunicadas no seu Facebook.						
As informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino não são enganadoras.						
As informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino enquadram-se no contexto do setor da educação e dos seus desafios sociais e ambientais.						
Sinto que as informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino abordam bem as questões da sustentabilidade.						
Acho que as informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino representam legitimamente a instituição.						
Entendo as informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino.						
As informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino são claras.						
As informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino são apresentadas de forma compreensível.						
Entendo o significado das informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino.						
As informações de sustentabilidade comunicadas no Facebook da minha instituição de ensino são fáceis de ler/ver/ouvir.						

Credibilidade das instituições de ensino

6. Qual o seu grau de concordância em relação às seguintes afirmações? *

(escala de 0 a 5, sendo 0. Não sei, 1. Discordo totalmente, 2. Discordo, 3. Não concordo nem discordo, 4. Concordo, 5. Concordo totalmente)

Credibilidade das instituições de ensino	Marcar apenas uma por linha					
	0	1	2	3	4	5
A minha instituição de ensino lembra-me uma marca que é competente e sabe o que está a fazer.						
A minha instituição de ensino tem a capacidade de cumprir o que promete.						
A minha instituição de ensino cumpre o que promete.						
As afirmações dos serviços da minha instituição de ensino são credíveis.						
Com o tempo, as minhas experiências com a minha instituição de ensino levaram-me a esperar que esta cumprisse as suas promessas.						
A minha instituição de ensino tem um nome no qual se pode confiar.						
A minha instituição de ensino não finge ser algo que não é.						

Para finalizar, algumas perguntas de identificação

7. Qual a sua relação com a instituição de ensino? *

Marcar apenas uma.

- | | |
|---|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Estudantes | → Avançar para a pergunta 8A |
| <input type="checkbox"/> Docentes | → Avançar para a pergunta 8B |
| <input type="checkbox"/> Colaboradores não docentes | → Avançar para a pergunta 8C |

Estudantes

8A. Indique o grau de formação académica que frequenta: *

Marcar apenas uma.

- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Formação de executivos

9A. Indique o regime que frequenta: *

Marcar apenas uma.

- Diurno
- Noturno
- E-learning

Colaborador docente

8B. Se é colaborador docente indique há quantos anos colabora com a instituição de ensino: *

Marcar apenas uma.

- Há menos de 1 ano
- Entre 1 a 5 anos
- Entre 5 a 10 anos
- Mais de 10 anos

Colaborador não docente

8C. Se é colaborador não docente indique há quantos anos colabora com a instituição de ensino: *

Marcar apenas uma.

- Há menos de 1 ano
- Entre 1 a 5 anos
- Entre 5 a 10 anos
- Mais de 10 anos

Caracterização sociodemográfica do inquirido

Género: *

- Masculino
- Feminino
- Não-binário/terceiro género
- Prefiro não dizer

Idade: *

Habitações literárias: *

- Ensino Básico
- Ensino Secundário
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

Comentários finais

Gostaríamos de o(a) convidar a deixar comentários, observações ou sugestões sobre a comunicação da sustentabilidade na sua instituição de ensino.

1. Na sua opinião, qual a comunicação sobre a sustentabilidade da sua instituição de ensino considera ter sido mais interessante? E qual considerou menos interessante? Por favor, justifique a sua resposta.

2. Por favor, refira alguma recomendação para a melhoria da sustentabilidade da sua instituição de ensino.

Anexo 2 – Teste Post-Hoc de Bonferroni: Perceção face à sustentabilidade das IES por grupo de *stakeholders*

COMPARAÇÕES MÚLTIPLAS							
BONFERRONI							
Variável dependente	(i) Qual a sua relação com a instituição de ensino?	(j) Qual a sua relação com a instituição de ensino?	Diferença média (i-j)	Erro padrão	Sig.	Limite inferior	Limite superior
COMP1_SUST	Estudante	Docente	-0.30898*	0.12340	0.040	-0.6078	-0.0102
		Colaborador não docente	0.32174	0.15863	0.133	-0.0623	0.7058
	Docente	Estudante	0.30898*	0.12340	0.040	0.0102	0.6078
		Colaborador não docente	0.63072*	0.17929	0.002	0.1966	1.0648
	Colaborador não docente	Estudante	-0.32174	0.15863	0.133	-0.7058	0.0623
		Docente	-0.63072*	0.17929	0.002	-1.0648	-0.1966
COMP2_SUST	Estudante	Docente	0.04158	0.18948	1.000	-0.4189	0.5020
		Colaborador não docente	0.60326	0.25354	0.057	-0.0129	1.2194
	Docente	Estudante	-0.04158	0.18948	1.000	-0.5020	0.4189
		Colaborador não docente	0.56168	0.29179	0.170	-0.1474	1.2708
	Colaborador não docente	Estudante	-0.60326	0.25354	0.057	-1.2194	0.0129
		Docente	-0.56168	0.29179	0.170	-1.2708	0.1474
COMP3_SUST	Estudante	Docente	-0.35770	0.15668	0.071	-0.7364	0.0210
		Colaborador não docente	0.22037	0.20717	0.867	-0.2804	0.7211
	Docente	Estudante	0.35770	0.15668	0.071	-0.0210	0.7364
		Colaborador não docente	0.57807*	0.23477	0.044	0.0106	1.1455
	Colaborador não docente	Estudante	-0.22037	0.20717	0.867	-0.7211	0.2804
		Docente	-0.57807*	0.23477	0.044	-1.1455	-0.0106
COMP4_SUST	Estudante	Docente	0.00579	0.16819	1.000	-0.4023	0.4139
		Colaborador não docente	0.65802*	0.20169	0.004	0.1686	1.1474
	Docente	Estudante	-0.00579	0.16819	1.000	-0.4139	0.4023
		Colaborador não docente	0.65222*	0.23759	0.021	0.0757	1.2287
	Colaborador não docente	Estudante	-0.65802*	0.20169	0.004	-1.1474	-0.1686
		Docente	-0.65222*	0.23759	0.021	-1.2287	-0.0757
COMP5_SUST	Estudante	Docente	-0.09384	0.23760	1.000	-0.6712	0.4835
		Colaborador não docente	0.76576*	0.28461	0.025	0.0742	1.4573
	Docente	Estudante	0.09384	0.23760	1.000	-0.4835	0.6712
		Colaborador não docente	0.85960*	0.34021	0.039	0.0329	1.6863
	Colaborador não docente	Estudante	-0.76576*	0.28461	0.025	-1.4573	-0.0742
		Docente	-0.85960*	0.34021	0.039	-1.6863	-0.0329
COMP6_SUST	Estudante	Docente	-0.25607	0.14452	0.235	-0.6061	0.0939
		Colaborador não docente	0.47818*	0.18898	0.037	0.0205	0.9358
	Docente	Estudante	0.25607	0.14452	0.235	-0.0939	0.6061
		Colaborador não docente	0.73425*	0.21091	0.002	0.2235	1.2450
	Colaborador não docente	Estudante	-0.47818*	0.18898	0.037	-0.9358	-0.0205
		Docente	-0.73425*	0.21091	0.002	-1.2450	-0.2235

Anexo 3 – Recomendações para a melhoria da sustentabilidade (complemento à análise qualitativa)

RECOMENDAÇÕES PARA A MELHORIA DA SUSTENTABILIDADE
Solucionar o desperdício de água nas casas de banho dos <i>campus</i> .
Alteração do design das folhas de testes (retirar folha de rascunho que raramente é usada).
Alteração das embalagens de plástico dos consumíveis.
Reorganizar o planeamento das salas no <i>campus</i> (de modo a evitar situações em que no mesmo período temporal esteja a ocorrer aulas em pisos distintos e superiores sem necessidade, aumentando gastos de eletricidade com as luzes dos corredores dos diversos andares e dos elevadores).
Sensibilizar os docentes para apagarem as luzes após terminarem a aula.
Instalação de painéis solares fotovoltaicos no <i>campus</i> .
Repensar o uso da televisão ligada durante todo o período letivo diário sem qualquer benefício para a comunidade (reaproveitar a mesma para comunicar as iniciativas de sustentabilidade e/ou o trabalho desenvolvido pelos estudantes, docentes e pela própria IES).
Disponibilizar mais caixotes do lixo com opção para “lixo orgânico”.
Instalar mais dispensadores de água no <i>campus</i> (e oferecer garrafas de água reutilizáveis aos estudantes, docentes e colaboradores não docentes).
Alternativa mais saudável para os produtos alimentares das máquinas de <i>vending</i> presentes no <i>campus</i> .
Comunicação bidirecional entre estudantes-docentes e estudantes-IES.
Implementação de um sistema de votação democrática para decidir sobre sugestões propostas pela universidade ou pela comunidade, com um orçamento previamente definido (exemplo dado pelo respondente: “ <i>Budget</i> 10 000€; 2 opções: A – investir em cadeiras das salas; B – Abrir concurso interno de design com cash prize”).
Organização e comemoração anual do Dia da Responsabilidade Social.
Garantir aos estudantes o acesso a materiais sustentáveis necessários à sua formação.
Oferta de bolsas de estudo e subsídios de apoio a estudantes carenciados.
Melhorar as condições de trabalho dos colaboradores (nomeadamente subida do vencimento).
Colaboradores não docentes proficientes na língua inglesa (oferecer formação àqueles que não dominem a língua).
Oportunidades de trabalho dentro do <i>campus</i> para os estudantes.
Envolver alunos de <i>e-learning</i> nas práticas de sustentabilidade.
Explorar o tema da sustentabilidade ligando-o a todos os cursos de forma didática.
Comunicar as práticas de sustentabilidade da IES através de janelas <i>pop-up</i> no portal do estudante.
Envio de <i>newsletters</i> sobre as práticas de sustentabilidade da IES e conteúdos relevantes e educativos sobre a temática.
Comunicar através de vídeo, explorando área da multimédia e a possibilidade de gerar mais impacto.