

# A RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA VISTA PELOS/AS ESTUDANTES

## Entre concepções e práticas

Márcia Coelho\* & Isabel Menezes\*

\* CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

**Resumo:** A preocupação das instituições de ensino superior com o que está para além do seu papel clássico de ensino e investigação tem raízes cimentadas no passado e uma longa tradição. Mas a ênfase na sua dimensão social e articulação comunitária tem surgido como uma preocupação central e a forma como é traduzida alvo de atenção marcada. Aos projetos de responsabilidade social universitária (RSU) é vaticinado grande potencial para serem espaços que promovam a cidadania ativa e a aquisição de competências transversais dos/as estudantes. A escassez de estudos sobre as concepções e o envolvimento de estudantes sobre e na RSU figura-se como o ponto de partida desta investigação, que pretende explorar as concepções e experiências de estudantes em três universidades parceiras do projeto Erasmus+ ESSA: Universidade de Edimburgo, Universidade Tecnológica de Kaunas e Universidade do Porto. Partindo do conhecimento acumulado proveniente do estudo qualitativo que o precedeu, este estudo quantitativo visou aprofundar o conhecimento sobre as concepções de estudantes sobre a RSU e a forma como avaliam o envolvimento da sua universidade nesta área. Da análise emergem três concepções relevantes da RSU – direitos, transparência e impactos, e dimensão académica – e uma avaliação crítica das políticas e práticas da universidade nesta área.

**Palavras-chave:** responsabilidade social universitária, ensino superior, estudantes, participação cívica, formação

### STUDENTS' VISIONS OF UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY: BETWEEN CONCEPTIONS AND PRACTICES

**Abstract:** The involvement of higher education institutions with concerns beyond their classic roles of teaching and research is rooted in the past and has a long tradition. However, the emphasis on

*Correspondência: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, s/n, 4200-135 Porto, Portugal. Email: marciacoelho@fpce.up.pt; imenezes@fpce.up.pt*

Este trabalho encontra-se publicado sob a Licença Internacional Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaQual 4.0.

social dimension and community engagement emerged as a central concern and how it can be applied received marked attention. University social responsibility (USR) projects have large potential to promote students' active citizenship and transversal competencies beyond academic knowledge. The scarcity of studies on students' conceptions of and engagement with USR is the starting point of this research, which aims to explore students' conceptions and experiences in three Erasmus+ ESSA partner universities: the University of Edinburgh, the Kaunas University of Technology, and the University of Porto. Building on the knowledge accumulated from the preceding qualitative study, this quantitative study aims to explore students' conceptions of USR and how they evaluate their university's involvement in this area. The findings reveal three relevant conceptions of USR – rights, transparency and impact, and academic dimension – and a critical appraisal of universities' policies and practices.

**Keywords:** university social responsibility, higher education, students, civic participation, training

#### **LES PERCEPTIONS DES ÉTUDIANTS SUR LA RESPONSABILITÉ SOCIALE DE L'UNIVERSITÉ: ENTRE CONCEPTIONS ET PRATIQUES**

**Résumé:** Le souci des établissements d'enseignement supérieur de ce qui dépasse leur rôle classique d'enseignement et de recherche a des racines dans le passé et une longue tradition. Cependant, l'accent mis sur sa dimension sociale et son articulation communautaire est apparu comme une préoccupation centrale et la manière dont il est traduit comme une cible d'attention marquée. Il est prédit que les projets universitaires de responsabilité sociale (RSU) ont un grand potentiel pour être des espaces qui favorisent la citoyenneté active et l'acquisition de compétences transversales des étudiants. La rareté des études sur les conceptions et l'implication des étudiants sur et dans le RSU apparaît comme le point de départ de cette enquête, qui vise à explorer les conceptions et les expériences des étudiants de trois universités partenaires Erasmus+ ESSA: Université d'Édimbourg, Université Technologique de Kaunas et Université de Porto. Partant des connaissances accumulées de l'étude qualitative qui l'a précédée, cette étude quantitative visait à approfondir les connaissances sur les conceptions des étudiants sur RSU et la façon dont ils évaluent l'implication de leur université dans ce domaine. Trois concepts pertinents de RSU émergent de l'analyse – droits, transparence et impacts, et dimension académique – et d'une évaluation critique des politiques et pratiques de l'université dans ce domaine.

**Mots-clés:** responsabilité sociale universitaire, enseignement supérieur, étudiants, participation civique, formation

## **1. Introdução**

Na atualidade global, as constantes, céleres e por vezes inesperadas mudanças e desafios sociais endereçam um conjunto de novas exigências, capacidade de reinvenção e plasticidade

a que a educação e, particularmente, as instituições de ensino superior (IES) não poderiam alhear-se. Não podendo contornar as grandes transformações decorrentes destas mudanças, cabe-lhes dar respostas às necessidades e exigências do exterior e, cada vez mais, também das dinâmicas do interior. Assim, a responsabilidade social da universidade (RSU) – usamos aqui a expressão ‘universidade’, comum na literatura internacional, até para a distinguir da responsabilidade social corporativa ou empresarial, mas sem querer excluir outras tipologias de IES, como os institutos politécnicos – surge, atualmente, enquanto uma preocupação central nestas e para estas instituições, mas nem sempre vivida e pensada com a mesma cadência e propósito.

Iniciativas de estímulo e promoção de práticas de RSU proliferaram na última década por todo o mundo, dando especial ênfase à grande produção científica na área no espaço europeu, América do Norte, América Latina e Ásia. Os projetos desenvolvidos na área da RSU têm um reconhecido potencial pelo seu compromisso com princípios de equidade, justiça social e cidadania (Council of Europe, 2006), pelo que várias universidades tendem a interpretar, reinterpretar e a definir para si um conceito de RSU, tentando fazer transparecê-lo nas suas práticas, quer seja com a adesão a redes internacionais, seja através de projetos isolados e confinados ao seu tempo de duração, de alterações nos planos curriculares ou mesmo na atribuição de um espaço de formação pessoal nesta matéria.

Com diversas origens e contextos culturais, não existe a possibilidade de um modelo de RSU generalista para as universidades seguirem. No entanto, “alguns objetivos e princípios comuns em relação à RSU podem ser observados em todas as universidades” (Tong et al., 2017, p. 256), e esse reconhecimento pode fazer a diferença quando nos referimos a quadros de referência – e não a modelos estandardizados de RSU, como alguns/mas autores/as defendem, invocando a necessidade de uma estrutura conceptual coerente da RSU que se transforme num modelo de gestão apropriado e numa estrutura de avaliação (Boer, 2013; Vasilescu, et al, 2010; Wing-Hung Lo et al., 2017).

A proposta feita pelo projeto EU-USR vai ao encontro desta necessidade ao desenvolver padrões de referência para a RSU no espaço europeu de ensino superior (EEES) baseados nesses princípios comuns, apresentando uma abordagem

integradora e holística e pela resposta à necessidade de um referencial que abrangesse os temas, problemas e necessidades de cada região da UE, assim como da Europa como um todo, de modo a que se criasse algo com sentido ao nível institucional local mas também aos níveis regional, nacional e europeu. (Amorim et al., 2015, p. 1)

Estes padrões de referência pretendem proporcionar também às universidades uma ferramenta que lhes permita organizar, reconhecer, avaliar e dar conta dos seus esforços de RSU no seu contexto, nos seus objetivos próprios, europeus e até mundiais. Contrariando esta aborda-

gem, a avaliação e os padrões de desenvolvimento aparecem cada vez mais junto da definição de RSU quando nos debruçamos sobre a sua aplicação prática no terreno, quase sempre numa lógica de avaliação/regulação (Avilés-Palacios et al., 2017; Boer, 2013) que impossibilita a tão famigerada apropriação por cada instituição do conceito e a tradução nas suas práticas.

Apesar de definida e interpretada num campo tensional por excelência, podemos afirmar que a RSU deverá sempre potenciar a reflexão sobre uma visão mais ampla do seu papel de forma holística, refletir as aspirações das universidades em transformar e potenciar as suas estruturas internas e as comunidades das quais elas são parte integrante e essencial, contribuindo para o desenvolvimento social, tendo em conta uma perspetiva participativa com todos/as os/as seus/suas agentes, apesar de nunca poder camuflar o facto de que, como em todas as relações, esta também não ser isenta de questões de poder dentro e fora da universidade, da relação entre a universidade e os seus contextos e da influência destes, seja ao nível micro como macro. Assim, defender o alinhamento com uma visão ecológica e situada da RSU (Menezes et al., 2018), tendo em conta a importância da mesma ser pensada na interação entre as pessoas e os seus contextos, permite-nos uma visão mais realista de como realmente se pode traduzir o papel e o compromisso da universidade hoje, consciente da sua natureza multifacetada e complexa, constituída e construída por diferentes relações e interações, quer sejam entre as suas estruturas internas, quer com outros organismos sociais e, principalmente, através e nas suas ligações.

Na esteira do conhecimento produzido pelo projeto EU-USR<sup>1</sup>, também ele baseado na análise de vários referenciais teóricos, estudos e práticas de RSU, importa sublinhar esta importância de respeitar as condicionantes, as limitações, as especificidades de cada contexto e de cada instituição, sem ignorar que “cada instituição de ensino superior tem um perfil, objetivos, e resultados distintos em termos de RSU” (Amorim, et al., 2015, p. 19) e, principalmente, que podem estar dependentes de vários níveis de influências.

Em busca de consenso ainda não alcançado em torno da área da RSU, quer na sua definição conceptual, quer na partilha de boas práticas, proliferaram, nos últimos anos, movimentos, uniões e redes mundiais para a promoção efetiva da RSU, tais como o *The Tallories Network*<sup>2</sup>, que pretende fortalecer o papel cívico e a responsabilidade social das universidades e de outras instituições do terceiro setor através do envolvimento nas comunidades e no mundo; o *International Consortium on Higher Education*<sup>3</sup>, que promove a educação para a democracia enquanto a

<sup>1</sup> O projeto EU-USR (<http://www.eu-usr.eu/>), co-financiado pelo Programa *Lifelong Learning* da União Europeia, foi desenvolvido entre 2012 e 2014 por um consórcio liderado pela University Politehnica of Bucharest (Roménia) e envolveu várias universidades europeias, incluindo a Universidade do Porto.

<sup>2</sup> <http://talloiresnetwork.tufts.edu>

<sup>3</sup> <https://www.internationalconsortium.org/>

missão central da universidade; e a *University Social Responsibility Network (USRN)*<sup>4</sup>, que defende que a obrigação das universidades em trabalharem juntas para enfrentar os desafios globais e encontrar soluções para tornar o mundo mais justo, inclusivo, pacífico e sustentável.

As IES acolhem diferentes estudantes, docentes e profissionais do ensino superior<sup>5</sup>, mobilizam diversos recursos materiais e imateriais, e inserem-se em diferentes comunidades, pelo que a definição dos objetivos de RSU tem de atender a esta diversidade e dar-lhe resposta, seja na promoção do acesso e sucesso de todos/as os/as estudantes seja qual for a sua proveniência, seja quando se trata de potenciar o desenvolvimento da comunidade. Na prática, só podemos entender este posicionamento político como a promoção da utilidade do conhecimento académico para a sociedade, contribuindo assim para melhorar a qualidade de vida de todos/as nos seus contextos (Ayala-Rodríguez et al., 2017). Um claro indicador dessa possibilidade são os recursos que têm vindo a ser alocados nas universidades à RSU, como são exemplos europeus o Gabinete para Responsabilidade Social da Universidade de Manchester<sup>6</sup>, o Departamento de Responsabilidade Social e Sustentabilidade da Universidade de Edimburgo<sup>7</sup> e também os projetos de responsabilidade social de várias instituições que, cada vez mais, abrem a universidade à comunidade e que refletem sobre as potencialidades desta relação.

Herrera (2009) refere que o novo caminho para a RSU “passa por exigir políticas educativas que poderiam incentivar uma maior correspondência entre os objetivos fundamentais das universidades e o ambiente em que operam” (p. 40). Estes resultados são corroborados pela investigação no terreno: nos resultados obtidos pelo projeto EU-USR a nível europeu, ficou claro que a comunidade académica (professores/as, investigadores/as, profissionais do ensino superior, etc.) valoriza e reconhece a importância da RSU nas IES europeias, mas que é necessário um maior investimento na sua aplicação no desenvolvimento de políticas e práticas contextualizadas (Amorim, et al., 2015).

No entanto, apesar da proliferação de investigação nesta área e de vários projetos serem desenvolvidos em torno do tema, ainda é muito escassa a produção de um conhecimento aprofundado. Os principais contributos têm-se centrado na perceção do conceito por parte dos diferentes atores das IES (Larrán Jorge et al., 2011; Vázquez et al., 2014), no desenvolvimento de instrumentos e indicadores que permitem analisar e comparar práticas de RSU (E3M, 2011) e na criação de padrões de referência nesta área (Martin, 2015). Ou seja, ainda não estão estudados os potenciais impactos da formação dos/as estudantes e da sua participação em proje-

<sup>4</sup> <http://www.usrnetwork.org/about-usrn/>

<sup>5</sup> Não há uma expressão portuguesa para designar o “*staff*” da universidade, geralmente definido pela negativa: pessoal não docente e não investigador; neste artigo optaremos pela designação “profissionais do ensino superior”.

<sup>6</sup> <http://www.socialresponsibility.manchester.ac.uk>

<sup>7</sup> <https://www.ed.ac.uk/about/sustainability>

tos de RSU na sua vida académica, cívica e profissional. Esta é apontada como uma lacuna significativa da literatura nesta área (Larrán Jorge et al., 2012) e constitui-se como o pano de fundo desta investigação. A par desta lacuna, persiste um igual desconhecimento ao nível da RSU em ação, tanto em profundidade quanto em amplitude, isto é, conhecendo o detalhe das suas políticas e práticas institucionais, mas também atendendo às suas várias dimensões. Por exemplo, como afirmam Resch e colaboradores/as (2016), universidades europeias como a Universidade de Barcelona, que “sempre teve especial consciência social, realizando ações concretas de apoio à comunidade local e demonstrando sensibilidade e solidariedade os problemas dos seus/as trabalhadores/as e estudantes” (p. 55), têm desenvolvido nos últimos anos projetos muito interessantes na área da governação, mas falta conhecimento sobre as várias dimensões da RSU em simultâneo e como cada instituição atende a todas e, principalmente, qual o impacto nos/as estudantes.

No já citado estudo de Larrán Jorge et al. (2011) sobre a compreensão do conceito de responsabilidade social em universidades da Andaluzia, os resultados demonstraram que a maioria dos/as docentes e investigadores/as conhecem o conceito, mas manifestam uma atitude cética em relação às motivações para se envolverem pessoalmente com o tópico, mesmo que a maioria pense que o conceito não só é importante, mas necessário, para as universidades. Os resultados vão ainda mais longe no entendimento de que a maioria dos/as participantes não tem ideia se a sua universidade incorpora políticas e práticas da RSU, o que espelha o estado de dispersão entre os discursos oficiais, as práticas efetivas e os agentes que supostamente deverão envolver. Salienta-se ainda o facto de que o entendimento dos/as estudantes sobre o tema não foi auscultado, o que pode também indiciar desde logo a invisibilidade da sua opinião.

Assim, nesta investigação, ao pressuposto de que o envolvimento de estudantes na formação e participação em projetos de RSU durante o seu percurso académico poder constituir-se numa oportunidade para a sua capacitação como cidadãos/ãs críticos/as promovendo o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, cívicas e políticas, alia-se uma definição ampla de RSU, incluindo aspetos relacionados com as práticas justas e de governo, a sustentabilidade ambiental, o envolvimento comunitário e o ensino e investigação (Martin, 2015). É assim importante perceber como pode ser visto o impacto destes percursos de vivências e aprendizagens académicas em projetos/atividades de RSU, não sucumbindo à necessidade de mapear e padronizar este impacto, mas sim traduzindo o máximo de variantes e nuances onde os percursos destes/as estudantes podem ser analisados e potenciados. É nesta linha que se situa o estudo que aqui apresentamos.

## 2. Percorso metodológico

### 2.1. Contexto da investigação

Esta investigação foi conduzida no contexto do *Projeto ESSA– European Students, Sustainability Auditing* (financiado pelo programa Erasmus+ da Comissão Europeia, <https://www.essaproject.eu>), desenvolvido por um consórcio de universidades europeias: Universidade de Edimburgo, Universidade de Tecnologia de Kaunas e Universidade do Porto, juntamente com as suas associações de estudantes, a União Europeia de Estudantes e a União Nacional de Estudantes do Reino Unido, o parceiro coordenador do projeto. O projeto consistia em desenvolver um programa certificado de formação de auditores/as de RSU baseado num modelo de aprendizagem experiencial e em serviço centrado no/a estudante. Dividido em duas fases, iniciou-se com uma formação intensiva de uma semana sobre auditoria de RSU, a que se seguia um exercício prático de auditoria em uma de quatro universidades europeias envolvendo grupos de estudantes de diferentes origens que conduziram análises de documentos estratégicos, entrevistas e grupos focais com todos os grupos da comunidade académica (estudantes universitários, professores, técnicos, administradores e parceiros), sendo que no final produziam um relatório com indicações de pontos fortes e de melhoria.

A seleção destas universidades europeias foi realizada pela sua diversidade, tanto do ponto de vista cultural, quanto em relação à RSU: alguns casos são universidades com longo e reconhecido envolvimento em alguns domínios da RSU, outros remetem para contextos em que as preocupações com a RSU são mais recentes. A Universidade de Edimburgo (Escócia) foi considerada pela *International Sustainable Campus Network* (2017) como uma das melhores em práticas de *campus* sustentáveis e tem um longo percurso em projetos de responsabilidade social, pelo que apresenta um contributo consistente ao nível da diversidade de projetos e da sua implementação nesta área. A Universidade Tecnológica de Kaunas (Lituânia) dá atualmente os primeiros passos na realização de projetos de RSU, embora com forte investimento neste domínio. A Universidade do Porto tem vindo a incorporar o sentido de responsabilidade na sua visão e missão, com vários exemplos de projetos e práticas tanto a nível central da universidade (por exemplo, a Universidade Júnior) como das várias faculdades, em diversos domínios da RSU (e.g., articulação com a comunidade, projetos de solidariedade social, acolhimento de estudantes). Este leque de universidades permite aceder a uma diversidade de contextos e práticas de RSU, bem como a diferentes tradições culturais e tipologias de ensino superior, embora tenham em comum a pertença à Área Europeia de Ensino Superior e estejam, assim, sujeitas a orientações políticas e desafios similares.

## 2.2. O estudo quantitativo

Tendo o projeto ESSA como contexto, esta investigação concretiza-se de forma autónoma através de um conjunto de estudos influenciados por orientações metodológicas de cariz qualitativo e quantitativo (Vilelas, 2009). No presente artigo, será focado o estudo quantitativo que pretende contribuir para a produção de conhecimento sobre a responsabilidade social no ensino superior europeu a partir dos/as estudantes. Neste caso, alavancado pelo conhecimento acumulado por um estudo qualitativo precedente, tem por objetivo aprofundar o conhecimento sobre as conceções de estudantes sobre a RSU e sobre a forma como avaliam o envolvimento da sua universidade nesta área, explorando diferenças de género, do nível de estudos e entre estudantes participantes (ou não) em diferentes experiências no *campus*.

Desenvolvido entre dezembro de 2019 e fevereiro de 2021, este estudo contemplou a construção e aplicação de um inquérito por questionário (Ghiglione & Matalon, 1993; Javeau, 1992) operacionalizado através da plataforma *on-line Lime survey* e disseminado por email nas instituições parceiras envolvendo colegas que colaboravam no projeto ESSA, mas também em redes formais e informais de estudantes. A escolha pela versão *on-line* deveu-se à possibilidade de assim poder chegar a estudantes de todas as universidades estrangeiras envolvidas e pela tácita familiaridade com a Internet que se revelou fulcral mesmo no caso da universidade portuguesa, uma vez que grande parte deste estudo se desenvolveu em período pandémico. As áreas de investigação social e em educação começaram nas últimas décadas “a reconhecer as oportunidades que a Internet oferece para recrutar participantes para os seus projetos de investigação e os inquéritos por questionário *online* têm proliferado nos últimos anos” (Turney & Pocknee, 2005, p. 33), mantendo os mesmos pressupostos investigativos e éticos.

Durante o processo de recolha e análise de dados, todas as diligências contemplaram o cumprimento de questões éticas e de proteção de dados, nomeadamente no que respeita à relação com os/as participantes da investigação através do consentimento informado, da garantia de anonimato e confidencialidade das respostas, bem como a restrição apenas ao uso académico dos dados registados e que foram mantidos fora de nuvens e servidores após a recolha.

Os dados provenientes dos inquéritos por questionário foram analisados através de análise estatística descritiva e inferencial, com o auxílio do programa informático SPSS 25.

A análise estatística descritiva inferencial dos dados quantitativos escolhida é definida como oferecendo às ciências sociais uma panóplia de instrumentos capazes de contribuir para a exploração dos dados, permitindo a identificação de aspetos, tendências ou regularidades que os caracterizam (Pardal & Lopes, 1995). Este tipo de análise permitiu, neste estudo, estabelecer níveis de concordância relativos a determinados aspetos da RSU e da sua relevância para as comunidades académicas das universidades selecionadas que poderão ser reveladores de tendências e

opiniões generalizadas sobre os aspetos em estudo, e se estas são influenciadas de forma distinta de acordo com as suas experiências de participação em projetos de RSU.

### 2.3. Método de recolha e análise dos dados

O inquérito por questionário desenvolvido intitulava-se “Responsabilidade Social Universitária” e compreendia uma versão em língua portuguesa e outra em língua inglesa. Era constituído por 4 grandes blocos: 1 – Dados socio biográficos e académicos; 2 – Responsabilidade social universitária: conceitos e perspetivas; 3 – Participação em atividades; e 4 – Perceções de impacto dos projetos de RSU, num total de 134 itens.

O seu desenvolvimento teve por base os objetivos traçados para este estudo, tendo em conta não apenas a revisão bibliográfica do tema, mas também várias escalas já existentes e usadas pelo nosso grupo de investigação em estudos anteriores (Fernandes-Jesus et al., 2012; Malafaia et al., 2016), escalas construídas com base nos dados qualitativos de estudos sobre RSU, seja os dados de entrevistas e grupos focais realizados no contexto do ESSA (Coelho & Menezes, 2020, 2021), seja o trabalho de revisão e construção de termos de referência europeus sobre RSU (Amorim et al., 2015). As escalas já existentes incluem várias dimensões do desenvolvimento pessoal, cívico e político relevantes, como o pensamento reflexivo (Kember et al., 2000), o bem-estar social (Keyes, 2009), competências académicas e profissionais (Gonçalves et al., 2009) e a qualidade das experiências de participação (Ferreira & Menezes, 2001). Foi ainda usada uma versão adaptada ao contexto universitário da escala de sentido de comunidade para jovens (Chiessi et al., 2010) e da escala de autoeficácia política (Niemi et al., 1991). As escalas construídas de raiz para este estudo são focadas nas questões da RSU, dada a ausência de instrumentos nesta área, e centram-se nas conceções e nas práticas de RSU (Coelho & Menezes, 2020, 2021). A opção pela seleção de escalas de diferentes questionários já validados prendeu-se com a necessidade de manter a extensão do questionário o mais breve quanto possível (cerca de 15 minutos necessários para o preenchimento), uma estratégia que não inibisse a continuação do preenchimento *online* voluntário.

No que respeita ao Grupo 1, as perguntas eram abertas e de escolha múltipla, focando aspetos relacionados com a caracterização sociodemográfica dos/as participantes: idade, género, sítio onde vive, ciclo de estudos a frequentar, área de formação e nome da universidade. No Grupo 2 foram abordadas duas dimensões: uma mais geral e uma mais particular e relacional. A primeira, acerca das perceções dos/as estudantes sobre a universidade, a responsabilidade social e a perceção do conceito. A segunda, referente à sua relação com a universidade e à dos/as estudantes da sua universidade.

Nos três últimos grupos do instrumento recorre-se preponderantemente a uma escala de tipo *likert* de 7 pontos, na qual 1 significa “Discordo totalmente”; “Não, nunca”; “Não, de todo”; “Não é importante” e 7, “Concordo totalmente”; “Muito frequentemente”; “Completamente verdade”; “Muito importante”, consoante a formulação das perguntas.

O Grupo 3 foi inteiramente dedicado a perceber as experiências de participação desde a entrada no ensino superior, as motivações e barreiras, bem como o grau de envolvimento e percepções sobre a mesma.

Por último, o Grupo 4 afinou para as questões relacionadas com a perspetiva dos/as estudantes sobre as experiências na universidade, impactos percebidos da sua participação nas competências pessoais, sociais e de empregabilidade.

O questionário contemplava ainda uma última questão aberta acerca do papel que as universidades deveriam desempenhar na promoção da cidadania dos/as estudantes.

Relativamente à análise de dados deste estudo, foi primeiramente realizada uma fase de análise descritiva de frequências, médias e desvio padrão que permitiu uma leitura global dos dados. Seguidamente, a dimensionalidade das escalas foi testada a partir de uma análise fatorial exploratória com o método de extração de fatoraçoão pelo eixo principal e rotação *varimax*. A fiabilidade dos fatores emergentes foi calculada a partir do alfa de *Cronbach* ou da correlação inter item nos casos de fatores com menos de três itens como medida de consistência interna (Cohen, 1988; Field, 2009). Foram ainda realizadas análises de variância univariada (ANOVA) para explorar diferenças em função do género e do grau de estudos frequentado.

#### **2.4. Caracterização da amostra**

Este estudo é constituído por uma amostra de 718 participantes pertencentes às três universidades envolvidas, sendo composta por 248 estudantes da Universidade de Edimburgo (34,5%), 152 estudantes da Universidade Tecnológica de Kaunas (21,2%) e 318 estudantes da Universidade do Porto (44,3%; cf. Tabela 1). Tratando-se de amostras de conveniência, sem qualquer pretensão de representatividade, abster-nos-emos de qualquer análise comparativa entre as três universidades.

TABELA 1  
**Universidade de origem**

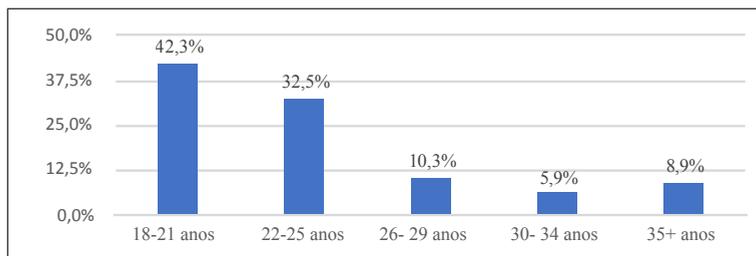
	N	%
Universidade de Edimburgo	248	34,5
Universidade Tecnológica de Kaunas	152	21,2
Universidade do Porto	318	44,3
Total	718	100,0

A maioria das participantes são do género feminino (74,5%), como é possível constatar na Tabela 2, e o intervalo etário com maior incidência é entre os 18 e os 21 anos (42,3%), seguido do intervalo entre os 22 e os 25 anos (32,5%), sendo a média de idade 24,23 e o desvio padrão 6,44 (cf. Gráfico 1).

TABELA 2  
**Distribuição em função do género**

	N	%
Feminino	526	74,5
Masculino	159	22,5
Não binário	21	3,0
Total	706	100,0
Omissos	12	
	718	

GRÁFICO 1  
**Distribuição em função dos grupos de idade**



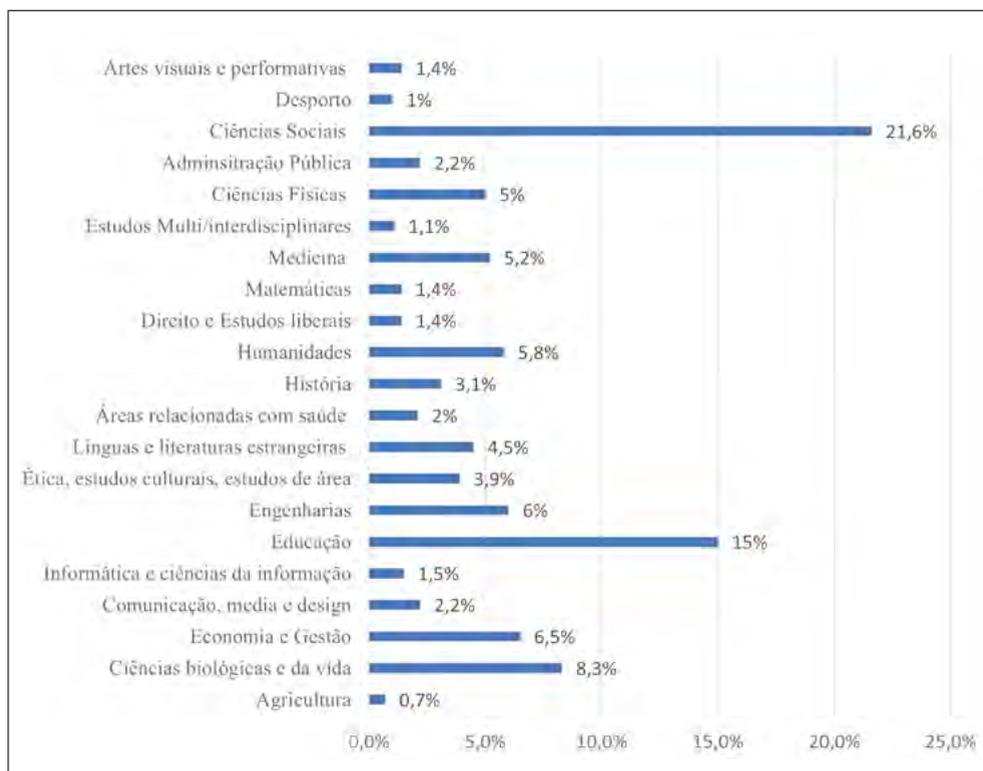
Relativamente ao grau de estudos frequentado, há um equilíbrio entre “*bachelor*”/licenciatura (44,6%) e mestrado (45,1%), como é possível perceber na Tabela 3, e a área de estudos é

bastante variada, apesar de ser perceptível o destaque da área da Antropologia, Filosofia, Psicologia e Sociologia (21,6%) e da Educação (15%; cf. Gráfico 2).

TABELA 3  
**Distribuição em função do grau de estudos frequentado**

	N	%
Estudante de Licenciatura	320	6,6103
Estudante de Mestrado	324	6,2196
Estudante de Doutorado	66	6,3476
Total	710	
Omisso	8	
	718	

GRÁFICO 2  
**Áreas de estudos**

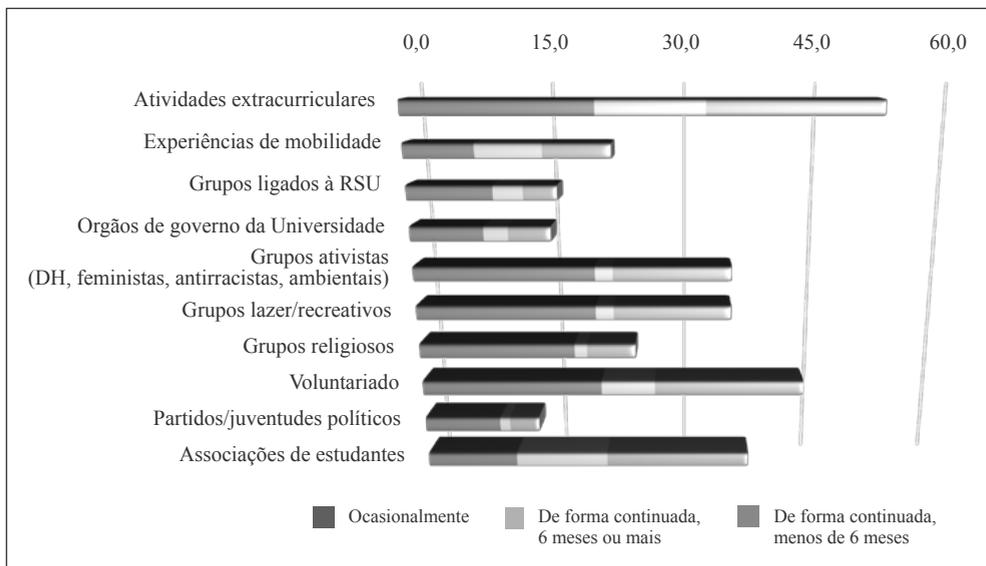


### 3. Resultados

Inquiridos/as sobre se já tinham ouvido falar do termo “responsabilidade social” na sua universidade, 403 estudantes responderam afirmativamente (56,8%) e 306 negativamente (43,2%). Quem respondeu afirmativamente tinha ouvido falar do assunto em aulas (n=244, 60,5%) ou registado o termo em documentos oficiais da universidade (n=189, 46,9%), ou ainda reconhecia a existência de um departamento especial da universidade dedicado ao assunto (n=182, 45,2%) ou de cursos/módulos/formações na área (n=133, 33%). Quem respondeu negativamente considerava que não havia uma comunicação clara sobre o assunto (n=145, 47,4%) ou acesso a cursos/módulos/formações na área (n=143, 46,7%), havendo mesmo quem considerasse que não havia qualquer referência à questão na sua universidade (n=95, 31%) e, até, que não reconhecia o termo (n=33, 10,8%).

É interessante registar que os/as participantes têm um perfil de intensa participação cívica e política, com 428 (n=59,6%) a terem experiências diversas e com diferentes intensidades (cf. Gráfico 3), embora apenas 182 (25,3%) estejam envolvidos/as no momento da recolha de dados. As experiências mais comuns são as atividades extracurriculares, o voluntariado e a participação em associações de estudantes, e as menos comuns são a participação em partidos políticos ou juventudes partidárias, em órgãos de governo da universidade e em grupos ligados à RSU.

GRÁFICO 3  
**Participação em atividades cívicas e políticas (%)**



A escala de concepções sobre a responsabilidade social explora a relevância atribuída a várias dimensões da responsabilidade social das universidades, incluindo dimensões internas (saúde, segurança e bem-estar físico, social e mental dos/as profissionais e estudantes) e externas (minimização de impactos negativos no meio ambiente), académicas (apoio à aprendizagem, investigação e ensino) e cívicas (direitos humanos). Os itens foram construídos a partir do quadro de referência europeu para a responsabilidade social (Amorim et al., 2015). Os resultados da análise fatorial exploratória com o método de extração de fatoraçoão pelo eixo principal e rotaçoão *varimax* fez emergir três fatores com 68% de variância explicada, com bons indicadores de fiabilidade. O primeiro fator, designado “Direitos de responsabilidade social”, inclui cinco itens ( $\alpha=,90$ ) relacionados com direitos humanos, igualdade de género, práticas laborais justas, compromisso com a cidadania democrática e o desenvolvimento comunitário e com o bem-estar de estudantes e profissionais. O segundo fator, com dois itens ( $r=,61$ ), remete para a minimizaçoão de riscos ambientais e a transparência e prestação de contas, pelo que foi designado “Transparência e impactos”. O terceiro fator também tem dois itens ( $r=,66$ ) centrados na “Dimensão académica da RSU”, incluindo a liberdade académica e o apoio à investigaçoão e ensino.

A análise descritiva mostra que os/as estudantes valorizam fortemente as três dimensões da RSU, com um pequeno destaque para as questões dos direitos de responsabilidade social (cf. Tabela 4).

TABELA 4  
**Valorizaçoão das concepções de responsabilidade social universitária**

	N	Média	Erro Desvio
Direitos de responsabilidade social	715	6,6103	,70301
Transparência e impactos	715	6,2196	,94010
Responsabilidade social académica	715	6,3476	,90003

As três dimensões das concepções de RSU apresentam correlações moderadamente elevadas entre si (cf. Tabela 5), sugerindo uma associaçoão relativamente forte: ou seja, para os/as estudantes são dimensões distintas, mas quanto mais se valoriza uma, mais se tende a valorizar as outras.

TABELA 5  
**Correlação entre as concepções de RSU**

	Direitos de RS	Transparência e impactos	RS Académica
Direitos de RS	1		
Transparência e impactos	,660**	1	
RS Académica	,498**	,618**	1

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Estas conceções de RSU não variam em função do género [ $Z(2,702) \leq 2,769$   $p \geq 0,063$ ] nem do nível de estudos [ $Z(2,706) \leq 2,261$   $p \geq 0,105$ ], sugerindo que a sua valorização não é afetada pelo género nem pela experiência de ser estudante de licenciatura, mestrado ou doutoramento.

Já no que concerne ao efeito das experiências de participação, decidimos explorar o efeito da participação em grupos típicos do contexto universitário (como as associações de estudantes, a gestão universitária, os grupos de RSU, as experiências de mobilidade e as atividades extracurriculares), incluindo também o voluntariado e o envolvimento em grupos ativistas frequentemente disponíveis nas instituições de ensino superior. Os resultados revelam (cf. Tabela 6) que, quando se verificam diferenças significativas [ $Z(1,701) \geq 6,98$   $p \leq 0,008$ ], os/as estudantes que participam nestes grupos valorizam mais as dimensões da “Transparência e impactos” e “Dimensão académica da RSU”; a dimensão “Direitos de responsabilidade social” apenas é mais valorizada por estudantes que fazem voluntariado ou que são ativistas em movimentos sociais. Naturalmente, não é possível inferir que estas diferenças resultam da participação nestes grupos, mas é curioso constatar que os/as estudantes envolvidos/as em grupos ligados à gestão da universidade não se diferenciam dos/as restantes. Ainda assim, é importante sublinhar que o nível médio de valorização destas dimensões é sempre muito elevado – aliás, para permitir uma melhor visualização das diferenças, a escala do gráfico inclui apenas a metade superior da escala (cf. Gráfico 4).

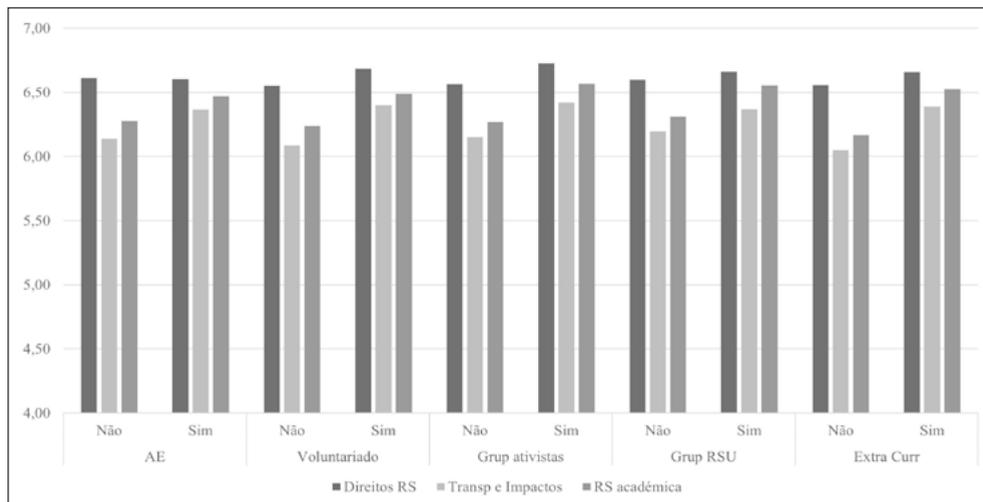
TABELA 6

**Diferenças significativas das dimensões da RSU em função da participação**

	Direitos de RS	Transparência e impactos	RS académica
Associações de estudantes	–	✓	✓
Voluntariado	✓	✓	✓
Grupos ativistas (DH, feministas, antirracistas, ambientais)	✓	✓	✓
Órgãos de governo da universidade	–	–	–
Grupos ligados à RSU	–	–	✓
Experiências de mobilidade	–	–	–
Atividades extracurriculares		✓	✓

GRÁFICO 4

**Valorização das concepções de RSU em função da participação (média)**



Quanto ao envolvimento da sua universidade em questões de responsabilidade social (cf. Tabela 7), os/as estudantes fazem também uma avaliação positiva, embora reconheçam uma maior fragilidade na concretização destes esforços, em especial no que concerne algumas temáticas relevantes e estreitamente articuladas com importantes objetivos para o desenvolvimento sustentável (pobreza, ambiente, paz).

TABELA 7

**Concretização de diferentes domínios de responsabilidade social na sua Universidade**

A minha universidade ...	N	Média	Erro Desvio
tem colaborações internacionais	692	6,08	1,164
promove a mobilidade internacional	692	6,02	1,126
promove investigação no “mundo real”	692	5,71	1,205
promove o acesso aberto aos resultados da investigação	692	5,43	1,298
apoia serviços para ir ao encontro das necessidades educativas especiais de estudantes e profissionais	692	5,36	1,311
desenvolve esforços para usar recursos e desperdícios mais limpos, sustentáveis e eco eficientes	692	5,29	1,348
considera a RSU um assunto importante	692	5,29	1,293

(continua na página seguinte)

(continuação da página anterior)

A minha universidade ...	N	Média	Erro Desvio
reporta os progressos em objetivos de responsabilidade social e sustentabilidade	692	5,18	1,472
tem uma política para informar a comunidade sobre o que está a ser feito para tornar o <i>campus</i> mais sustentável e socialmente responsável	692	5,08	1,442
envolve associações de estudantes e sindicatos nas decisões e no governo da universidade	692	5,07	1,510
usa tecnologias, energia e materiais amigos do ambiente	692	4,95	1,367
é líder em práticas de RSU entre as universidades	692	4,88	1,516
ajuda a abordar questões de paz e resolução de conflitos	692	4,88	1,497
aborda questões de pobreza e qualidade de vida	692	4,77	1,404

Esta apreciação do papel da sua universidade é afetado pelo género apenas no que concerne à questão do apoio das necessidades educativas especiais de estudantes e profissionais [ $Z(2,679)=4,165$   $p=0,016$ ], mais criticamente avaliado pelos rapazes ( $M=5,10$ ;  $DP=1,43$ ) em comparação com as raparigas ( $M=5,45$ ;  $DP=1,28$ ) e as pessoas não binárias ( $M=5,50$ ;  $DP=0,87$ ); não há diferenças significativas em nenhuma outra dimensão [ $Z(2,679)\leq 1,575$   $p\geq 0,208$ ]. Quanto ao nível de estudos, e talvez de forma não surpreendente, estudantes de pré-graduação são mais benevolentes na sua apreciação de algumas dimensões do que estudantes de pós-graduação, especialmente de doutoramento. Em concreto, verificam-se diferenças significativas [ $Z(2,683) \geq 4,281$   $p\leq 0,014$ ] nas seguintes dimensões: investimento em recursos e desperdícios mais limpos e eco sustentáveis (Licenciatura –  $M=5,40$   $DP=1,37$  > Mestrado –  $M=5,29$   $DP=1,31$  > Doutoramento  $M=4,71$   $DP=1,31$ ), liderança no campo da RSU (Licenciatura –  $M=5,05$   $DP=1,53$  > Doutoramento  $M=4,53$   $DP=1,65$ ) e reporte à comunidade sobre práticas de RSU (Licenciatura –  $M=5,22$   $DP=1,45$  > Doutoramento  $M=4,67$   $DP=1,50$ ); não há diferenças significativas nas restantes dimensões.

Também aqui a participação em grupos típicos do contexto universitário parece gerar algumas diferenças significativas [ $Z(1,678)\geq 3,84$   $p\leq 0,050$ ], mas apenas em algumas dimensões (cf. Tabela 8) e geralmente no sentido “positivo”, sugerindo que a participação em alguns destes grupos permite aos/às estudantes conhecer melhor ou valorizar mais algumas dimensões da ação da sua própria universidade: académicas (investigação no mundo real, acesso aberto), de internacionalização (colaborações, mobilidade), de ligação a problemas globais (paz) e à própria RSU, seja pelo reporte, seja pela importância, seja, finalmente, pela informação prestada à comunidade. No entanto, estas experiências também podem resultar numa visão mais crítica da (in)ação da universidade face a problemas da comunidade (pobreza) e a necessidades internas (necessidades especiais de estudantes e profissionais). Também aqui constatamos pequenas variações na avaliação destas dimensões (dados não incluídos).

TABELA 8

**Diferenças significativas na avaliação da responsabilidade da sua universidade em função da participação**

	AEs	Voluntariado	Grupos ativistas	Órgãos de governo da Universidade	Grupos RSU	Mobilidade	Ativ. extra- curriculares
promove investigação no “mundo real”	✓	✓	✓	✓	✓		✓
promove o acesso aberto aos resultados da investigação	✓			✓			✓
reporta os progressos em objetivos de responsabilidade social	✓		✓				
tem colaborações internacionais			✓				
promove a mobilidade internacional			✓				
aborda questões de pobreza e qualidade de vida							✓ -
apoia necessidades educativas especiais de estudantes e profissionais						✓ -	
considera a RSU um assunto importante				✓			
tem uma política para informar a comunidade sobre RSU	✓						✓
ajuda questões de paz e resolução de conflitos	✓						

Globalmente, os resultados revelam a importância atribuída por estudantes universitários/as à responsabilidade social das instituições, em geral, e a sua capacidade de se posicionarem criticamente sobre a forma como, em concreto, as suas universidades se envolvem neste domínio. É de realçar que a participação em atividades socio-cívico-políticas parece desempenhar um papel relevante na sensibilização para estas questões.

#### 4. Considerações finais

A educação superior é, hoje como no passado, geradora de significativo capital cultural e social, e o ensino superior é sempre um bem comum (Licandro & Yepes Chisco, 2018), um palco privilegiado da formação do mais elevado nível de qualificação, do ponto de vista técnico, científico e humano. Por isso, é necessário que as IES reconheçam o seu impacto e compromisso na e com a sociedade no mundo (Vallaey, 2008), passando este compromisso também pela inclusão dos/as estudantes nos processos de definição e tomada de decisão.

Apesar da aparentemente auspiciosa premissa de se encontrarem quadros de referência comuns para definir o campo da RSU a nível global, é importante ter sempre como baliza que o ensino superior, embora muito internacionalizado e com barreiras cada vez mais transponíveis, não é pensado e concebido no mundo da mesma forma. Logo, a responsabilidade social também não o poderia ser. Sem ter em conta o contexto em que se insere, sem permitir a plasticidade suficiente para se adaptar, a RSU passará a ser mais uma imposição normativa ou a sombra de uma contínua oportunidade nunca concretizada.

Não há, assim, um modelo único da RSU, mas diferentes maneiras de a promover e concretizar. Se existem universidades que incluem, como missão de RSU, o estabelecimento de relações dentro e fora da universidade e que promovem a responsabilidade social em conjunto com diferentes *stakeholders*, outras apostam na promoção de atividades que sejam éticas, inclusivas e benéficas para o público, com ênfase na conservação ambiental, sustentabilidade e desenvolvimento social equilibrado; outras ainda apontam no sentido da promoção do bem-estar e qualidade de vida das pessoas, especialmente das populações carenciadas e vulneráveis, e no compromisso com a construção de um mundo melhor (Shek & Hollister, 2017).

As universidades europeias participantes neste estudo dão bem conta desta diversidade, com tradições muito diferentes nesta área que decorrem não apenas do seu contexto cultural e do seu histórico de envolvimento na RSU, mas também de enfoques diversos. Sendo verdade que a Universidade de Edimburgo tem um largo investimento neste domínio, com preocupações muito evidentes no que concerne às questões da sustentabilidade ambiental e social, as outras universidades envolvidas trazem também um contributo relevante para pensar a RSU. Ao longo

do projeto ESSA, as auditorias realizadas por estudantes revelaram como a Universidade Tecnológica de Kaunas tem dado uma importância crescente à RSU através do desenvolvimento de programas de estudo e atividades dentro da universidade, bem como de atividades que encorajam o envolvimento da comunidade. Por outro lado, também a Universidade do Porto mostrou estar fortemente envolvida com a comunidade, em especial em projetos relacionados com a promoção do bem-estar, destacando-se ainda no estabelecimento de parcerias estratégicas e na internacionalização, nomeadamente ao nível da integração de estudantes estrangeiros/as.

Esta diversidade é reveladora dos potenciais riscos e inadequação inerentes a abordagens que visam a avaliação, em absoluto, de políticas e práticas da RSU, mesmo nos casos em que esse exercício é realizado numa lógica de autoavaliação, como aconteceu no projeto EU-USR (Amorim et al., 2015) ou, mais recentemente, na elaboração de indicadores de responsabilidade social (ORSIES, 2020). Sem embargo da benevolência das intenções destas iniciativas, a tentativa de fixar significados sobre a RSU e os seus dispositivos ameaça descontextualizar as políticas e práticas cujo potencial é, exatamente, o de estabelecer um compromisso da universidade com “o chão que ela pisa”. Esta visão ecológica e situada que temos vindo a defender noutros trabalhos (Menezes et al., 2018), e que aqui reiteramos, assume “uma leitura da responsabilidade social da universidade como um contexto com múltiplos significados, cuja (re)configuração numa determinada universidade, como um palimpsesto, tem várias camadas” (p. 397).

Os dados obtidos neste estudo vão ao encontro da desocultação de algumas dessas camadas do ponto de vista de protagonistas que a investigação tem deixado em segundo plano: os/as estudantes. Aliás, um significativo contributo deste estudo é o desenvolvimento das duas escalas apresentadas neste artigo, que permitem aceder às conceções de estudantes sobre a RSU e sobre a sua implementação – o que, esperamos, venha a constituir um estímulo a outros estudos nesta área. Ora, os/as estudantes das três universidades europeias aqui consideradas estão atentos e têm uma opinião acerca do que pensam ser a RSU e da sua tradução prática na sua universidade. No entanto, quase metade dos inquiridos nunca tinha ouvido falar de RSU na sua universidade, o que revela a necessidade de uma comunicação mais clara e explícita sobre esta questão, já revelada no estudo qualitativo. Isto não significa um alheamento da vida cívica e política da universidade, na medida em que estamos perante um perfil de intensa participação, em especial no que concerne as atividades extracurriculares, o voluntariado, as associações de estudantes, os grupos ativistas e os grupos de lazer. Concetualmente, os dados permitem perceber que a visão dos/as estudantes sobre a RSU estrutura-se em três dimensões: uma primeira respeitante a direitos nucleares de responsabilidade social (cidadania, democracia, práticas justas, igualdade de género, direitos humanos); uma segunda centrada na prestação de contas e gestão dos impactos ambientais; e uma terceira focada na liberdade de ensinar e de aprender e na importância do ensino e da investigação. A intensa valorização destas três dimensões mostra

bem a importância que os/as estudantes atribuem à RSU e sugere que podem ser parceiros institucionais relevantes para o desenvolvimento e monitorização de políticas e práticas. Simultaneamente, o estudo revela que a sua capacidade em avaliar criticamente, embora de forma genericamente muito positiva, as iniciativas que a sua própria universidade toma nesta área – registando avanços na internacionalização, na investigação aberta e comprometida com a realidade, e no apoio a estudantes e profissionais com necessidades educativas especiais, mas sinalizando esforços mais frágeis na gestão de desafios do desenvolvimento sustentável, como a paz, a pobreza e o ambiente. É ainda interessante registar como as oportunidades de participação cívica e política na universidade ou a partir dela parecem estar associadas a visões mais implicadas com a RSU – o que vem na continuidade dos estudos que mostram o potencial do envolvimento de estudantes em projetos nesta área pela influência “significativa no seu desenvolvimento como cidadãos conscientes, empenhados e criticamente ativos” (Coelho, et al., 2017) e também pela possibilidade de potenciar uma alternativa de aprendizagem plural e ligação entre os conhecimentos académicos e a consciência das necessidades e impactos sociais da sua ação (Santos et al., 2016).

Apesar das limitações deste estudo, que fomos assinalando ao longo do artigo – em especial o recurso a amostras de conveniência em três universidades com perfis muito diversos, tanto do ponto de vista cultural quanto do seu envolvimento com a RSU –, esperamos que possa constituir um estímulo à investigação nesta área no campo educacional. Em particular, gostaríamos de destacar dois contributos: a criação de novas escalas para a avaliação das conceções e práticas de RSU, numa área que carece ainda de desenvolvimento e integrando dimensões internas, externas, académicas e cívicas de forma holística, permitindo, deste modo, explorar conceções diversas e amplas sobre a RSU em diferentes contextos; e a escuta de protagonistas das instituições de ensino superior, cujas vozes e perspetivas têm estado ausentes e ocultas da investigação, das políticas e das práticas, como esta investigação vem sublinhar. Esta invisibilidade é especialmente problemática porque é em nome dos/as estudantes que os apelos à RSU se sustentam: em nome da sua educação, da sua profissionalidade e da sua cidadania. Em nome deles/as, mas na sua ausência: invocados/as, mas não ouvidos/as. Como se fosse possível concretizar o projeto de uma universidade socialmente responsável sem reconhecer a sua agência e a sua participação.

**Agradecimentos:** *Este trabalho foi apoiado por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT), e pelo Fundo Social Europeu (FSE), através do Programa Operacional do Capital Humano (POCH) do Portugal 2020 (bolsa com a ref.ª SFRH/BD/133889/2017, no âmbito do Programa de Doutoramento FCT em Ciências da Educação da Universidade do Porto); foi ainda apoiado por fundos nacionais através da FCT no âmbito do programa estratégico do CIIE (UID/CED/00167/2019; UIDB/00167/2020).*

## Referências bibliográficas

- Amorim, José P., Arenas, Begoña, Burgos, Daniel, Borcos, Alina, Carrasco, Aurora, Carvalho, Lourenço, Coimbra, Joaquim, Dima, Gabriel, Don, R. Marjolein, Freires, Thiago, Loja, Ema, Martin, Brian, Menezes, Isabel, Negaides, Aurora, López, María, Robles, José, & Rodrigues, Fernanda (2015). *University social responsibility: A common European reference framework* (Final Report of the EU-USR Project, 52709-LLP-2012-1-RO-ERASMUS-ESIN). EU Lifelong Learning Programme. <http://www.eu-usr.eu/wp-content/uploads/2015/04/D1.4-Final-Report-Public-Part-EN.pdf>
- Avilés-Palacios, Carmen, Moyano-Santiago, Miguel A., & Santos-de-León, Nestor J. (2017). University social responsibility and the ISO 26000:2010 standard. Case study of the Universidad Politécnica de Madrid (Spain). *European Accounting and Management Review* 3(2), 75-97. <https://ssrn.com/abstract=3080958>
- Ayala-Rodríguez, Nelly, Barreto, Idaly, Rozas, Germán, Castro, Alejandra, & Moreno, Sebastián (2017). Social transcultural representations about the concept of university social responsibility. *Studies in Higher Education*, 44(2), 245-259. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1359248>
- Boer, Pieternel (2013). Assessing sustainability and social responsibility in higher education assessment frameworks explained. In Sandra Caeiro, Walter Leal Filho, Charbel Jabbour, & Ulisses M. Azeiteiro (Eds.), *Sustainability assessment tools in higher education institutions* (pp. 121-137). Springer International. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02375-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02375-5_7)
- Chiessi, Monica, Cicognani, Elvira, & Sonn, Christopher (2010). Assessing sense of community on adolescents: Validating the brief scale of sense of community in adolescents (SOC-A). *Journal of Community Psychology*, 38(3), 276-292. <https://doi.org/10.1002/jcop.20364>
- Coelho, Márcia, & Menezes, Isabel (2020). University social responsibility as a driving force of change: Students' perceptions beyond the ivory tower. *On the Horizon*, 28(2), 93-100. <https://doi.org/10.1108/OTH-02-2020-0005>
- Coelho, Márcia, & Menezes, Isabel (2021). University social responsibility, service-learning and students' personal, professional and civic education. *Frontiers in Psychology*, 12:617300. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617300>
- Coelho, Márcia, Rodrigues, Fernanda, Evans, Peter, Menezes, Isabel, & Martin, Brian (2017). Student auditing of university social responsibility: Reform through reflective, experiential learning?. In Josep Domenech, M. Cinta Vicent-Vela, Elena de la Poza, Desamparados Blazquez (Eds.), *Proceedings of the 3rd International Conference on Higher Education Advances* (pp. 1165-1175). Universitat Politècnica de València. <http://dx.doi.org/10.4995/HEAD17.2017.6713>
- Cohen, Jacob (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Earlbaum Associates.
- Council of Europe. (2006). *Declaration on the responsibility of higher education for a democratic culture: Citizenship, human rights and sustainability*. Council of Europe. [www.aic.lv/bolona/2005\\_07/sem05\\_07/z\\_coe\\_demcult/Declaration\\_EN.pdf](http://www.aic.lv/bolona/2005_07/sem05_07/z_coe_demcult/Declaration_EN.pdf)
- E3M. (2011). *European indicators and ranking methodology for university third mission*. European Commission Lifelong Learning Project. <http://e3mproject.eu/outputs.html>

- Fernandes-Jesus, Maria, Malafaia, Carla, Ferreira, Pedro, Cicognani, Elvira, & Menezes, Isabel (2012). The many faces of hermes: The quality of participation experiences and political attitudes of migrant and non-migrant youth. *Human Affairs*, 22(3), 434-447. <https://doi.org/10.2478/s13374-012-0035-y>
- Ferreira, Pedro D. & Menezes, Isabel (2001). *Questionário das experiências de participação*. Universidade do Porto.
- Field, Andy (2009). *Discovering statistic using SPSS: And sex drugs and rock'n'roll*. Sage.
- Ghiglione, Rodolphe, & Matalon, Benjamin (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Celta Editora.
- Gonçalves, Carlos, Menezes, Isabel, & Martins, Clara (2009). *Transição para o trabalho dos licenciados da Universidade do Porto (2005/2006)*. Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/53992>
- Herrera, Alma (2009). Social responsibility of universities. In Global University Network for Innovation (Ed.), *Higher education at a time of transformation: New dynamics for social responsibility* (pp. 39-41). Palgrave Macmillan.
- International Sustainable Campus Network. (2017). *Educating for sustainability: 2017 Sustainable campus best practices from ISCN and GULF Report*. ISCN. <https://international-sustainable-campus-network.org/download/593/>
- Javeau, Claude (1992). *L'enquête par questionnaire: Manuel à l'usage du praticien*. Editions de l'Université de Bruxelles.
- Kember, David, Leung, Doris, Jones, Alice, Loke, Alice, McKay, Jan, Sinclair, Kit, Tse, Harrison, Webb, Celia, Wong, Frances, Wong, Marian, & Yeung, Ella (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381-395. <http://dx.doi.org/10.1080/713611442>
- Keyes, Corey L. M. (2009). *Atlanta: Brief description of the mental health continuum short form (MHC-SF)*. <http://www.sociology.emory.edu/ckeyes/>
- Larrán Jorge, Manuel, López Hernández, Antonio, & Márquez Moreno, Cristina (2011). *La comunidad universitaria andaluza ante la responsabilidad social: Un estudio de opinión*. Foro de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía. <http://docplayer.es/16451293-La-comunidad-universitaria-andaluza-ante-la-responsabilidad-social-un-estudio-de-opinion.html>
- Larrán Jorge, Manuel, López Hernández, Antonio, Herrera Madueño, Jesús, Andrades Peña, Francisco J. (2012). Do Spanish public universities use corporate social responsibility as a strategic and differentiating factor?. *International Journal of Humanities and Social Science*, 11(2), 29-44. <http://www.ijhssnet.com/journal/index/1032>
- Licandro, Oscar D., & Yepes Chisco, Sandra (2018). La educación superior conceptualizada como bien común: El desafío propuesto por Unesco. *Revista Digital de Investigación em Docência Universitária*, 12(1), 6-33. <https://doi.org/10.19083/ridu.12.715>
- Malafaia, Carla, Teixeira, Pedro M., Neves, Tiago, & Menezes, Isabel (2016). Linking learning contexts: The relationship between students' civic and political experiences and their self-regulation in school. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00575>
- Martin, Brian (2015). Benchmark standards for university social responsibility across the EHEA. In Gabriel Dima (Project coordinator), *University social responsibility: A common European reference framework* (pp. 10-13). <https://www.eu-usr.eu/wp-content/uploads/2015/04/D1.4-Final-Report-Public-Part-EN.pdf>

- Menezes, Isabel, Coelho, Márcia, Amorim, José P., Gomes, Isabel P., Pais, Sofia, & Coimbra, Joaquim L. (2018). Inovação e compromisso social universitário: A universidade “e o chão que ela pisa”. In Aurelio Villa Sánchez (Ed.), *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital* (pp. 395-407). Foro Internacional de Innovación Universitaria. <https://hdl.handle.net/10216/112286>
- Niemi, Richard G., Craig, Stephen C., & Mattei, Franco (1991). Measuring internal political efficacy in the 1988 National Election Study. *The American Political Science Review*, 85(4), 1407-1413. <https://doi.org/10.2307/1963953>
- Observatório de Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior. (ORSIES, 2020). *Indicadores de responsabilidade social das instituições de ensino superior: Das recomendações do Livro Verde ao desenvolvimento de uma ferramenta de autoavaliação*. Press Forum.
- Pardal, Luís, & Lopes, Eugénia S. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Resch, Katharina, Fritz, Judith, Uras, Francesca, Dima, Gabriel, Borcos, Aline, Marti, Jordi, Martinez, Isabel, Coimbra, Joaquim, Neves, Tiago, Gomes, Isabel, Amorim, José, Menezes, Isabel, Rodrigues, Fernanda, Politis, Yurgos, Murphy, Esther, Slowey, Maria, Bozic, Tanja, Pucko, Simona, Volk, Mojca, ... Janzekovic, Petja (2016). *Unibility: USR-Toolkit of practices*. Project UNIBILITY – University Meets Social Responsibility. University of Vienna, Austria. <https://hdl.handle.net/10216/122953>
- Santos, Miguel A., Sotelino, Alexandre, & Lorenzo, Mar (2016). El aprendizaje-servicio en la educación superior: Una vía de innovación y de compromiso social. *Educación y Diversidad*, 10(2), 17-24.
- Shek, Daniel, & Hollister, Robert (Eds.). (2017). *University social responsibility and quality of life: A global survey of concepts and experiences*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3877-8>
- Tong, Timothy, Yuen-Tsang, Angelina, & Shek, Daniel (2017). University social responsibility: The PolyU way. In Daniel Shek & Robert Hollister (Eds.), *University social responsibility and quality of life: A global survey of concepts and experiences* (pp. 255-270). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-3877-8\\_16](https://doi.org/10.1007/978-981-10-3877-8_16)
- Turney, Lyn, & Pocknee, Catherine (2005). Virtual focus groups: New frontiers in research. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(2), 32-43. <https://doi.org/10.1177%2F160940690500400203>
- Vallaes, François (2008). “Responsabilidade social universitária”: Uma nova folisofia de gestão ética e inteligente para las universidades. *Revista Educação Superior y Sociedade*, 13(2), 193-220.
- Vasilescu, Ruxandra, Barna, Cristina, Epure, Manuela, & Baicu, Claudia (2010). Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia– Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4177-4182. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.660>
- Vázquez, José L., Aza, Carlota L., & Lanero, Ana (2014). 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>
- Vilelas, José (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.
- Wing-Hung Lo, Carlos, Xue Pang, Rose, Egri, Carolyn, & Hon-Ying Li, Pansy (2017). University social responsibility: Conceptualization and an assessment framework. In Daniel Shek & Robert Hollister (Eds.), *University social responsibility and quality of life: A global survey of concepts and experiences* (pp. 37-59). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-3877-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-10-3877-8_4)