UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

Responsabilidade social da universidade, satisfação, qualidade de serviços e ODS 2030: perceção dos estudantes do Ensino Superior

Dissertação de Mestrado em Gestão

- Versão definitiva -

Zita Cristina Dias Sarmento – 25785

Orientadoras:

Professora Doutora Carla Susana da Encarnação Marques

Professora Doutora Gina Maria Marques Carvalho Santos

Vila Real, julho de 2022

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Responsabilidade social da universidade, satisfação, qualidade de serviços e ODS 2030: perceção dos estudantes do Ensino Superior

Dissertação de Mestrado em Gestão

- Versão definitiva -

Zita Cristina Dias Sarmento – 25785

Orientadoras:
Professora Doutora Carla Susana da Encarnação Marques
Professora Doutora Gina Maria Marques Carvalho Santos

Composição do júri
Professor Doutor Rui Jorge Rodrigues da Silva
Professora Doutora Marisa José Roriz Leiras Ferreira
Professora Doutora Carla Susana da Encarnação Marques

Vila Real, julho de 2022

Dissertação apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Gestão.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é a conquista de uma viagem que se mostrou gratificante e em simultâneo desafiante. Esta caminhada longa e por vezes atribulada contou com o apoio incansável e indispensável de várias pessoas a quem agradeço profundamente.

Inicio pela Professora Doutora Carla Susana da Encarnação Marques e pela Professora Doutora Gina Maria Marques de Carvalho Santos, pela orientação sábia, esclarecedora e especialmente motivadora.

Aos meus colegas de mestrado pelo companheirismo e solidariedade recíprocos, tornando este percurso menos solitário.

À minha filha e ao meu marido pela enorme compreensão, generosidade e sacrifício, a quem devo (e desejo colmatar) imensa atenção e prazerosos momentos em família.

Aos meus pais e avó materna que me apoiam e aconchegam desde sempre, tendo sido fulcrais nesta conquista.

A nível profissional, aos que trabalham comigo agradeço o incentivo e sempre amizade.

Aos docentes da UTAD que auxiliaram na recolha de dados.

A todos que direta ou indiretamente me ajudaram a concluir esta etapa, o meu profundo e sincero Obrigada!

O esforço de hoje é o resultado de amanhã.

Bernardo Morais

RESUMO

Enquadramento: As Instituições de Ensino Superior (IES) apresentam um papel fulcral na sociedade. Compreender as perceções, expectativas e motivações dos estudantes do Ensino Superior (ES) sobre a Responsabilidade Social Universitária (RSU) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 2030, com a análise do seu impacto na qualidade de serviço e satisfação, é uma importante ferramenta que permite verificar o sucesso das estratégias e programas implementados.

Objetivo: Este estudo teve como objetivo identificar e comparar os fatores que definem as perceções dos estudantes da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) sobre a RSU e os ODS, permitindo analisar o seu impacto sobre a qualidade de serviço e a satisfação percebidas.

Metodologia: Foi aplicado um questionário com escalas validadas aos estudantes da UTAD, confrontando-se as suas perceções com o intuito de se atestar que as universidades responsáveis e sustentáveis conduzem à qualidade de serviços e à satisfação percebidas pelos estudantes.

Resultados: Perante 623 questionários completos e válidos, foi utilizado o Modelo de Equações Estruturais para testar o modelo de investigação proposto. Os resultados validam o modelo explicativo da RSU e a sua influência na qualidade de serviço e na satisfação dos estudantes, contribuindo para a consecução dos ODS 2030 e, assim, para uma instituição socialmente responsável e sustentável. A presente investigação corrobora que uma estratégia centrada na educação teórica e prática em desenvolvimento sustentável, influencia positivamente a perceção dos estudantes como antecedente da qualidade de serviço e da satisfação.

Implicações teóricas/práticas: Este estudo oferece uma ferramenta estratégica para as IES realizarem um diagnóstico sobre as suas políticas no respeitante às práticas de responsabilidade social como antecedente da qualidade de serviços e da satisfação, através da perceção dos estudantes, e em como estes pontos impactam nos contributos das IES para a consecução dos ODS 2030.

Originalidade: Como fator diferenciador incluiu-se o estudo da perceção sobre os ODS de modo a promover a implementação dos critérios de sustentabilidade e assim estimular uma gestão mais eficaz da RSU.

Palavras-Chave: Responsabilidade Social Universitária, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030, qualidade de serviço, satisfação, estudantes, Ensino Superior.

ABSTRACT

Framework: Higher Education Institutions (HEIs) play a central role in society. Understanding the perceptions, expectations and motivations of Higher Education (HEI) students about University Social Responsibility (USR) and the Sustainable Development Goals (SDGs) 2030, with the analysis of their impact on service quality and satisfaction, is an important tool that allows verifying the success of the implemented strategies and programs.

Objective: This study aimed to identify and compare the factors that define the perceptions of students at the University of Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) about the USR and the SDGs, allowing for an analysis of their impact on perceived service quality and satisfaction.

Methodology: A questionnaire with validated scales was applied to UTAD students, confronting their perceptions in order to attest that responsible and sustainable universities lead to quality of service and satisfaction perceived by students.

Results: In view of 623 complete and valid questionnaires, the Structural Equations Model was used to test the proposed investigation model. The results validate the RSU explanatory model and its influence on the quality of service and student satisfaction, contributing to the achievement of the 2030 SDGs and thus to a socially responsible and sustainable institution. The present investigation confirms that a strategy focused on theoretical and practical education in sustainable development, positively influences the students' perception as an antecedent of service quality and satisfaction.

Theoretical/practical implications: This study offers a strategic tool for HEIs to carry out a diagnosis of their policies regarding social responsibility practices as an antecedent of service quality and satisfaction, through the perception of students, and in how these points impact on HEIs contributions to the achievement of the SDGs 2030.

Originality: As a differentiating factor, the study of the perception of the SDGs was included in order to promote the implementation of sustainability criteria and thus stimulate a more effective management of USR.

Keywords: University Social Responsibility, Sustainable Development Goals 2030, service quality, satisfaction, students, Higher Education.

ÍNDICE GERAL

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA 1

1.1. Justificação do tema 1
1.2. Objetivos e questões de investigação 3
1.3. Estrutura e organização da dissertação 5

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 6

2.1. Responsabilidade Social das Universidades | RSU 7
2.2. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável | ODS 2030 11
2.3. Qualidade de Serviço 17
2.4. Satisfação dos estudantes universitários 18
2.5. Modelo de Análise 20

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO 21

3.1. Recolha de dados e amostragem 21
3.2. Métodos e técnicas de análise 22

CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS 24

4.1. Caracterização da amostra 24
4.2. Avaliação do Modelo de Equações Estruturais proposto 25
4.2.1. Avaliação das propriedades psicométricas das variáveis latentes referentes às dimensões dos impactos da RSU 26
4.2.2. Modelo de medida (*Outer Model*) 28
4.2.3. Modelo estrutural (*Inner Model*) 32
4.3. Hipóteses e questões de investigação 35

CAPÍTULO 5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 40

CAPÍTULO 6. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS 45

6.1. Principais conclusões 45
6.2. Implicações 46
6.3. Limitações 48
6.4. Recomendações futuras 48

CAPÍTULO 7. BIBLIOGRAFIA 49

ANEXO I. QUESTIONÁRIO 68

Índice de Figuras

Figura 1. Impactos universitários da RSU. 10
Figura 2. ODS 2030. 15
Figura 3. Modelo conceptual de investigação. 20
Figura 4. Output do SmartPLS com indicação dos coeficientes de determinação R^2 e valores dos coeficientes de regressão (β) (inner model) e dos pesos fatoriais (λ) dos indicadores de cada variável latente (outer model). 34
Figura 5. Modelo estrutural (coeficientes de regressão e significância estatística dos efeitos diretos e mediados). 35
Figura 6. Mapa Importância-Desempenho do constructo 'ODS 2030'. 38
Figura 7. Mapa Importância-Desempenho do constructo 'ODS 2030' (indicadores dos impactos da RSU). 39

Índice de Quadros

Quadro 1. Objetivos específicos, questões de investigação e hipóteses de investigação. 4
Quadro 2. Evolução da Responsabilidade Social. 8
Quadro 3. Combinação das tendências de "Ensino Superior" (ES), "Desenvolvimento Sustentável" (DS) e "conexão entre ES e DS". 13
Quadro 4. Representatividade da amostra. 22
Quadro 5. Síntese dos dados sociodemográficos. 24
Quadro 6. Distribuição área geográfica. 25
Quadro 7. Análise dos pesos fatoriais do modelo de medida final. 30
Quadro 8. Fiabilidade da consistência interna e validade convergente dos constructos do modelo de medida. 31
Quadro 9. Análise da razão HTMT no modelo de medida final. 31
Quadro 10. Tamanho dos efeitos das variáveis preditoras nas variáveis endógenas. 32
Quadro 11. Resultados das hipóteses. 37
Quadro 12. Relação ODS vs Impactos RSU (Perceção dos estudantes). 42
Quadro 13. Âmbitos e metas da RSU. 44

SIGLAS

CB-SEM	*Covariance based Structural Equation Modeling*
DS	Desenvolvimento Sustentável
ES	Ensino Superior
FC	Fiabilidade Compósita
HTMT	*HeteroTraito-MonoTrato*
IES	Instituições de Ensino Superior
IPMA	Mapa de Importância-Performance
ISO	*International Organization for Standardization*
NP EN	Norma Portuguesa *European Norm*
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PLS-SEM	*Partial Least Squares Structural Equation Modeling*
RSE	Responsabilidade Social Empresarial
RSU	Responsabilidade Social Universitária
SDG	*Sustainable Development Goal*
SEM	*Structural Equation Modeling* | Modelação de equações estruturais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VAF	Valor de variância contabilizada
VEM	Variância extraída média

Capítulo 1. Enquadramento do Problema

1.1. Justificação do tema

As Instituições de Ensino Superior (IES) estão cada vez mais comprometidas com as questões de sustentabilidade, conduzindo ao desenvolvimento de valores éticos e de integridade, com o envolvimento das partes interessadas que apresentam um papel fulcral (Salovaara et al., 2021; Wigmore-Álvarez et al., 2020), em consonância com a Agenda 2030 (Ruiz-Mallén & Heras, 2020).

A produção de conhecimento sobre a Responsabilidade Social Universitária (RSU) torna-se numa ferramenta importante para aferir a capacidade das IES em difundirem e colocarem em prática os seus princípios através da gestão interna, extensão, ensino e investigação.

Ruiz-Mallén e Heras (2020) determinaram que apesar do discurso de "tornar verde" ser o predominante, as IES estão a fomentar mudanças organizacionais de modo a incorporar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 2030, sendo que esta relação ainda foi pouco explorada.

Se as IES conseguirem integrar os ODS 2030, estarão no sentido certo para o desenvolvimento da consciência de sustentabilidade e de responsabilidade social das partes interessadas, incluindo os estudantes de ensino superior (Yeung, 2019).

Abad-Segura e González-Zamar (2021) referiram que os termos de desenvolvimento sustentável e RSU devem ser alinhados com os ODS de modo a contribuir para a prática de reformas das IES, tornando-se esta uma área de investigação em expansão.

Vários autores defendem que a qualidade de serviço medeia a satisfação do cliente (*e.g.*, Almigheerbi et al., 2019; Santos et al., 2020; Vázquez et al., 2014, 2016). A qualidade de serviço e a qualidade da perspetiva do estudante são dois dos principais focos do estudo da qualidade no Ensino Superior (Olmos-Gómez et al., 2020).

A satisfação é um indicador que mede a qualidade de serviços, sendo importante para as IES otimizar e direcionar os recursos para satisfazer os seus estudantes (Olmos-Gómez et al., 2020).

Existem poucos estudos que relacionam a perceção da RSU, a qualidade de serviços, a satisfação (Santos et al., 2020). Não foram encontrados estudos que relacionam estes conceitos

com o desenvolvimento da sustentabilidade percebidos pelos estudantes de ensino superior em Portugal (Aleixo et al., 2021).

Santos et al. (2020) investigaram a perceção dos estudantes da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro sobre a RSU como antecedente da qualidade de serviços e da satisfação. O presente estudo teve como população alvo os estudantes a partir do 3º ano de licenciatura e de mestrado integrado, estudantes de mestrado e estudantes de doutoramento da UTAD, permitindo até uma comparação das dimensões de RSU, qualidade de serviço e satisfação em diferentes momentos: estudo de Santos et al. (2020) realizado em abril de 2017 e o atual estudo realizado após 4 anos (em plena pandemia COVID-19). A diferenciação do atual estudo em relação ao de Santos et al. (2020) foi a inclusão dos ODS.

Considerando que pretendemos abordar a temática da RSU, a unidade de análise deste estudo versa os estudantes de ensino superior, pois estes são identificados como uma das partes interessadas prioritárias (Gallardo-Vázquez et al., 2020; Tetřevová & Sabolová, 2010; Wigmore-Álvarez et al., 2020) e como um fator importante para promover e sustentar a educação em gestão responsável nas instituições de ensino (Aleixo et al., 2018; Beddewela et al., 2017). Os empregadores procuram cada vez mais competências relacionadas à ética, responsabilidade social e sustentabilidade (Beddewela et al., 2017; Rampasso et al., 2019), e colaboradores que combinem estrategicamente a teoria e a prática (Aleixo et al., 2020; Cebrián et al., 2019). Por sua vez, os estudantes demonstram interesse pelo desempenho social e ambiental das empresas quando se trata em procurar emprego (Aleixo et al., 2021). Saleem et al. (2017) acrescentam a importância do aperfeiçoamento da qualidade à satisfação, já que a satisfação dos estudantes será o preditor que influenciará intenções comportamentais de futuros estudantes.

Apesar da existência de estudos que indicam uma reduzida perceção dos estudantes sobre a participação no desenvolvimento sustentável do ensino superior (Aleixo et al., 2021; Disterheft et al., 2015), não foram encontrados estudos que relacionem esta temática com a RSU, qualidade de serviço e satisfação. A decisão de inclusão dos ODS deveu-se ao facto de que para uma gestão eficaz de RSU, é importante integrar as iniciativas da Nações Unidas e outras que surjam, de modo a promover e simplificar a implementação dos critérios de sustentabilidade e, assim, cooperar na execução dos ODS (Wigmore-Álvarez et al., 2020).

Face à carência de investigação em Portugal sobre a perceção da RSU, qualidade de serviço, satisfação do estudante e ODS 2030, é essencial compreender se as práticas de desenvolvimento sustentável e de RSU das IES promovem a garantia da qualidade de serviço e a satisfação dos seus estudantes.

Com os resultados desta investigação é esperado um contributo de consciencialização e ajuda às IES na sua gestão estratégica, nomeadamente na adesão, implementação e monitorização das dimensões da RSU e dos ODS 2030. A importância de intervenção e promoção do desenvolvimento sustentável pelas diferentes partes interessadas das IES, principalmente gestão de topo, professores e estudantes, é apontada em vários estudos (Aleixo, Azeiteiro, et al., 2018; Aleixo, Leal, et al., 2018; Cebrián et al., 2019; Dagiliūtė et al., 2018; Ferrero-Ferrero et al., 2018; Nejati & Nejati, 2013; Pérez-Foguet & Lazzarini, 2019; Zsóka et al., 2013). É também previsto que haja um maior entendimento das expectativas dos estudantes e melhoria na sua satisfação (Vázquez et al., 2014, 2016).

1.2. Objetivos e questões de investigação

O objetivo geral desta investigação é aferir se as práticas de RSU influenciam a qualidade de serviço e a satisfação percebida pelos estudantes das IES, e se se encontram em sintonia com os ODS 2030.

A perceção sobre as temáticas em estudo pode resultar de diversos modos, ocorre de uma perspetiva subjetiva baseada numa realidade concreta, visto que o ambiente é percebido de múltiplas e diferenciadas maneiras (Leal Filho, 2019).

De acordo com Hoeffel e Fadini (2007) a perceção é condicionada intrinsecamente a cada indivíduo por:

- Fatores educacionais e culturais impostos pela sociedade, que condicionam a sensibilidade e atitude;
- Fatores emocionais, afetivos e sensoriais, que derivam das relações obtidas com o meio envolvente.

Os objetivos específicos desta investigação são:

1. Aferir a perceção global de RSU dos estudantes universitários;
2. Aferir se a perceção global sobre a RSU promove a qualidade de serviço;
3. Aferir se a qualidade de serviço promove a satisfação dos estudantes;

4. Verificar se os itens identificados pelos estudantes nas dimensões da RSU integram as metas dos ODS 2030.

Considerando os objetivos apresentados, formulam-se as seguintes questões:

1. Qual a influência da perceção global de RSU dos estudantes?
2. Qual a influência da perceção global sobre a RSU sobre a qualidade de serviço?
3. Qual a influência da qualidade de serviço sobre a satisfação dos estudantes?
4. Será que os itens identificados pelos estudantes nas dimensões da RSU integram as metas dos ODS 2030?

Considerando o objetivo geral do estudo apresentam-se os objetivos específicos a atingir, fundamentados nas questões de investigação enunciadas neste ponto e que conduzem às hipóteses de investigação (Quadro 1).

Quadro 1. Objetivos específicos, questões de investigação e hipóteses de investigação.

Objetivos específicos para esta investigação:	**Questões de investigação:**	**Hipóteses de investigação:**
1. Aferir a perceção global de RSU dos estudantes universitários em IES;	1. Qual a influência da perceção global de RSU dos estudantes universitários?	**H_1**: Os impactos educacionais, cognitivos, organizacionais e sociais percebidos influenciam diretamente a perceção geral da RSU;
2. Aferir se a perceção global sobre a RSU promove a qualidade de serviço.	2. Qual a influência da perceção global sobre a RSU sobre a qualidade de serviço?	**H_2**: A perceção geral da RSU influencia diretamente a qualidade de serviço;
		H_{3a}: A perceção geral da RSU influencia diretamente a satisfação;
3. Aferir se a qualidade de serviço promove a satisfação dos estudantes.	3. Qual a influência da qualidade de serviço sobre a satisfação dos estudantes?	**H_4**: A qualidade do serviço influencia diretamente a satisfação;
		H_{3b}: A perceção geral da RSU influencia a satisfação mediada pela qualidade do serviço.
4. Verificar se os itens identificados pelos estudantes nas dimensões da RSU integram as metas dos ODS 2030.	4. Será que os itens identificados pelos estudantes nas dimensões da RSU integram as metas dos ODS 2030?	**H_5**: Os impactos educacionais, cognitivos, organizacionais e sociais percebidos influenciam diretamente a implementação dos ODS 2030;
		H_6: A perceção geral da RSU influencia diretamente a implementação dos ODS 2030;
		H_7: A perceção da qualidade de serviço influencia diretamente a implementação dos ODS 2030.

1.3. Estrutura e organização da dissertação

A presente dissertação divide-se em sete capítulos, ostentando no seu final o questionário a que os estudantes foram convidados a participar.

O *Capítulo 1. Enquadramento do Problema* pretende enquadrar a área em estudo e justificar a sua pertinência. Continua com os objetivos e questões de investigação, finalizando com a apresentação da estrutura e organização deste trabalho.

O *Capítulo 2. Fundamentação Teórica* expõe a pesquisa teórica efetuada que se encontra organizada pelos temas em estudo e que conduziram às hipóteses de investigação. Inicia pela RSU, seguindo-se os ODS 2030, a Qualidade de Serviço e a Satisfação dos estudantes universitários. O capítulo encerra com o modelo conceptual da investigação.

O Capítulo 3. *Metodologia da Investigação* explica as etapas da presente investigação desde a recolha de dados e amostragem até à escolha do software para tratamento dos mesmos.

O *Capítulo 4. Apresentação dos* inicia com a apresentação dos resultados empíricos obtidos, dividindo-se na caracterização da amostra, na avaliação do modelo de equações estruturais e nos resultados das hipóteses e questões de investigação.

No *Capítulo 5. Discussão dos Resultados* verifica-se a análise e reflexão dos resultados obtidos.

O *Capítulo 6. Conclusões e Considerações Finais* apresenta as principais conclusões, as implicações, as limitações e as recomendações para futuras investigações.

Capítulo 2. Fundamentação Teórica

A responsabilidade social deixou de ser apenas uma questão de investigação específica, passando a integrar os projetos e programas das empresas e organizações. Como impulsionadores de mudanças sociais e para responderem às exigências da sociedade, as IES atualmente questionam como é que devem assumir as suas responsabilidades (Gallardo-Vázquez et al., 2020; Wigmore-Álvarez et al., 2020) já que influenciam a sociedade e contribuem para o desenvolvimento sustentável, incutindo identidade e valor pessoal aos estudantes (Alam et al., 2021; Tetrevova et al., 2021; Wang et al., 2020).

A Comissão Europeia (2011) define a Responsabilidade Social Empresarial (RSE) como "a responsabilidade das empresas pelo impacto que têm na sociedade", sugerindo que as empresas devem adotar processos que integrem as preocupações de índole social, ambiental e ética, o respeito dos direitos humanos e as preocupações dos consumidores nas respetivas atividades e estratégias, em estreita colaboração com as partes interessadas. Com foco no ensino superior, Sadeghi Moghadam et al. (2021) referem que a RSU concentra-se nos resultados positivos da sociedade através de um espetro de políticas, estratégias e ações heterogéneas que as universidades praticam voluntariamente na saúde social, cultural, económica e ambiental.

As IES introduzem estrategicamente este conceito com o objetivo de melhorar o desempenho e tentar garantir que as atividades sejam socialmente responsáveis e vantajosas na concorrência (Gallardo-Vázquez et al., 2020).

A RSU integra as áreas de gestão, ensino, investigação e extensão, conduzindo à diminuição dos impactos negativos na sociedade, ao desenvolvimento de práticas sustentáveis, ao estímulo da formação dos estudantes e a uma maior resposta às exigências da sociedade (Gallardo-Vázquez et al., 2020; Vallaeys, 2008).

Assim, é importante que coexista conhecimento, formação e motivação sobre as três vertentes do desenvolvimento sustentável (económica, social e ambiental) que promovam IES responsáveis (Santos et al., 2020), através da produção e transferência de conhecimento que incorpore os eixos educacional, organizacional, cognitivo e com a sociedade em harmonia com os requisitos do desenvolvimento sustentável e educação para a sustentabilidade (Christ & Burritt, 2019; Kouatli, 2019).

Ao longo dos anos, os conceitos de sustentabilidade e de responsabilidade social foram utilizados alternadamente (Yeung, 2019), sendo que publicações de investigação em responsabilidade social relacionada com o desenvolvimento sustentável mostram uma tendência de aumento significativo após 2007, sendo mais acentuado atualmente (Ali et al., 2021; Sadeghi Moghadam et al., 2021; Ye et al., 2020). Nem sempre existe compreensão entre os termos e respetivas particularidades de sustentabilidade, desenvolvimento sustentável e RSU, tornando-os em conceitos inéditos no ensino superior (Albareda-Tiana et al., 2018).

Devido à sua importante função na criação de valor e transmissão de conhecimento, é a universidade que vincula ética e responsabilidade à qualidade e sustentabilidade da sua missão, conduzindo a que os estudantes possam obter formação técnica e prática fundamental para que se tornem em potenciais líderes e visionários sobre desenvolvimento sustentável (Chen et al., 2019; Fedyunin et al., 2018).

2.1. Responsabilidade Social das Universidades | RSU

A RSU tem origem na responsabilidade social empresarial e surge da necessidade em ser implementada a nível organizacional (Rubio-Rodríguez & Blandón-López, 2021). De um modo global, a responsabilidade social expressa a relação entre os indivíduos, o meio que os rodeia e os seus princípios éticos, contribuindo para um futuro de práticas sociais (Vasilescu et al., 2010).

Apesar da literatura vasta e não consensual, o Quadro 2 mostra a evolução conceptual de responsabilidade social aplicada ao conceito do desenvolvimento sustentável, apresentando um processo de integração social, ambiental, ética, direitos humanos e preocupações dos consumidores (Agudelo et al., 2019; Alvarado Herrera, 2007; Garriga & Melé, 2004; Herrera et al., 2011; Latif, 2018; Yevdokimova et al., 2018).

Quadro 2. Evolução da Responsabilidade Social.

≤ 1950	Carnegie, 1889	Os empresários abastados devem distribuir a sua riqueza para causas nobres.
	Bernays, 1930	Um consultor de relações públicas deve estar bem informado sobre as mudanças sociais e capaz de sugerir ajustes adequados às políticas organizacionais.
	Childs, 1930	Relações entre a corporação e o seu ambiente.
Década de 1950 Responsabilidade dos negócios para a sociedade e fazer o bem para a sociedade.	Bowen, 1953	Que responsabilidade é expectável que os empresários assumam perante a sociedade? É tomar decisões de acordo com os valores da sociedade.
Década de 1960 Principais eventos, pessoas e ideias desempenharam um papel crucial nas mudanças sociais.	Davis, 1960	▪ Os empresários decidem e atuam por causas que vão além do interesse económico ou técnico das suas empresas; ▪ É uma ideia inovadora, mas deve ser verificada num contexto de gestão; ▪ Pela possibilidade de ganhos económicos a longo prazo, os processos complexos e demorados de algumas decisões de negócios socialmente responsáveis são justificáveis.
	Frederick, 1960	Posição pública que utiliza os recursos socioeconómicos e humanos para fins amplos e não apenas para uso restrito de pessoas e empresas.
	Walton, 1967	Intimidade relacional entre a corporação e a sociedade que devem ser asseguradas pela gestão de topo, já que a corporação e os grupos relacionados perseguem diferentes objetivos.
Década de 1970 Inclusão dos líderes empresariais em funções de gestão em questões de responsabilidade social. O termo de responsabilidade social corporativa tornou-se cada vez mais popular.	Friedman, 1970	Distinção entre as responsabilidades com fins lucrativos e responsabilidades sociais.
	Johnson, 1971	As empresas socialmente responsáveis apresentam um equilíbrio de interesses: além da ambição por lucros, também têm em consideração os colaboradores, fornecedores, comunidades locais e país.
	Comissão de Desenvolvimento Económico, 1971	O objetivo das empresas é satisfazer as necessidades da sociedade, articulando a responsabilidade social em 3 círculos: ▪ Interno – responsabilidades básicas claras para a execução económica eficiente; ▪ Intermediário – consciencialização de mudança de valores e prioridades sociais; ▪ Externo – responsabilidades recém-emergentes e apáticas que devem ser assumidas com o intuito de melhorar ativamente a sociedade.
	Steiner, 1971	Além da satisfação das necessidades básicas da sociedade, as empresas possuem responsabilidades sociais, sendo proporcionais ao tamanho de cada empresa. Independentemente da dimensão, todas as empresas podem ser socialmente ativas, podendo ser beneficiadas a curto ou a longo prazo.
	Davis, 1973	Consideração e reação da empresa a questões que vão além das exigências económicas, técnicas e legais.
	Sethi, 1975	Harmonizar o comportamento corporativo com as normas sociais, valores e expectativas de desempenho vigentes.
	Carroll, 1979	Abrange as expectativas económicas, legais, éticas e discricionárias da sociedade perante as organizações num determinado momento.
Década de 1980 Os interesses comerciais e sociais das empresas tornaram-se mais apelativos aos seus associados.	Jones, 1980	Processo decisivo que induz um comportamento socialmente responsável voluntário e que deve englobar todas as partes interessadas.
	Carroll, 1983	Gestão do negócio com o objetivo de beneficiar economicamente, cumprir leis, ser ético e socialmente favorável. Envolve quatro partes: económica, jurídica, ética e voluntária ou filantrópica.
	Epstein, 1987	Benefícios resultantes das decisões organizacionais relativas a questões ou problemas específicos pertinentes das partes interessadas.

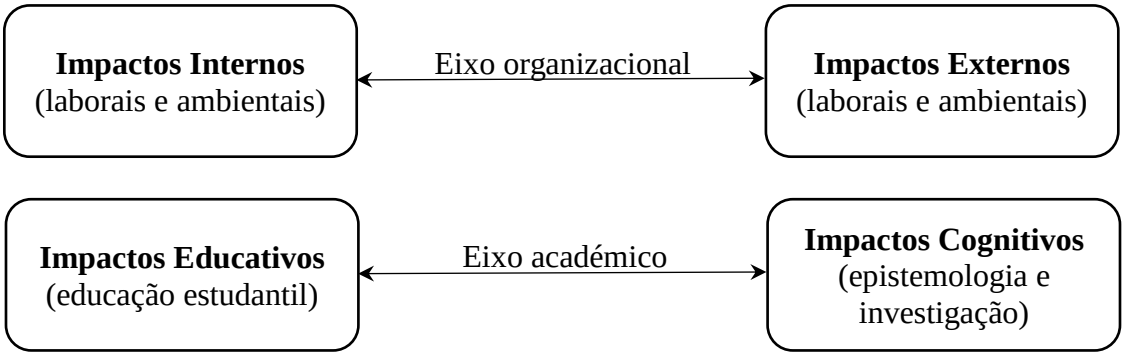
		Instituição interna organizacional de três elementos: ética nos negócios, responsabilidade social corporativa e capacidade de resposta social corporativa.
Década de 1990 A responsabilidade social foi aceite de um modo quase universal, sendo associada à estratégia.	Wood, 1991	Também denominada de consciência corporativa, cidadania corporativa ou responsabilidade sustentável; Criação do modelo de desempenho social corporativo baseado nos princípios da responsabilidade social e identificação dos resultados do comportamento corporativo como impactos sociais.
	Carroll , 1991	Pirâmide das dimensões da Responsabilidade Social Corporativa e afirma que as empresas devem ser boas cidadãs corporativas.
	Reder, 1994	Modo de gestão das atividades internas, incluindo o tratamento dos colaboradores e impacto no ambiente externo.
	Burke e Lodsdon, 1996	5 dimensões da RSC estratégica resultando na criação de valor económico identificável e mensurável.
Década de 2000 A responsabilidade social transformou-se num objetivo estratégico importante.	McWilliams & Siegel, 2001	Mecanismo de autorregulação através do qual a empresa monitoriza e garante a conformidade com a lei, padrões e normas.
	Lantos, 2001	Contrato social entre a sociedade e os negócios, que pode ser estratégico quando tem por objetivo gerar receitas.
	van Marrewijk, 2003	Responsabilidade social estratégica é a resposta a novos papéis e responsabilidades de cada setor da sociedade.
	Werther & Chandler, 2005	Mudança de um compromisso base para uma necessidade estratégica que se pode traduzir numa vantagem competitiva sustentável.
	Porter and Kramer, 2006	Responsabilidade social estratégica ajuda a alcançar uma vantagem competitiva que resulta na criação de partilha de valor.
	(Husted & Allen, 2007)	Responsabilidade social estratégica gera novas oportunidades através da procura contínua de criação de valor, estando em simultâneo interligada às exigências sociais.
	Valentine & Fleischman, 2007v	Responsabilidades económicas, legais, éticas e discricionárias expectáveis da sociedade perante as empresas em qualquer momento.
	Vallaeys, 2008	Práticas organizacionais estratégicas que evitam danos e/ou criam benefícios para todas as partes interessadas.
> 2010 Criação da partilha de valor	Porter & Kramer, 2011	Conceito de responsabilidade social deve ser substituído por Criação de valor partilhado.
	Trapp, 2012	Reflexão sobre as preocupações dos problemas sociais e globais.
	Chandler &Werther, 2013	Produção de produtos/serviços de modo eficiente e socialmente responsável.
	Carroll, 2015	Referência e peça fundamental do movimento socialmente responsável.
	Chandler, 2016	Produção de valor sustentável como o objetivo principal da responsabilidade social estratégica.
	Mahmood et al., 2021	A importância da estratégia e das implicações estratégicas das iniciativas de responsabilidade social.

Fonte: Elaboração própria, com base na revisão de literatura.

Vallaeys (2007) define a RSU como uma política de gestão da qualidade ética que procura alinhar os processos de gestão, ensino, investigação e extensão com a missão da universidade, valores e compromisso social, obtendo uma instituição sólida, transparente e participativa com

a comunidade académica, através de uma gestão responsável que promove a resolução de problemas de exclusão, desigualdade e sustentabilidade. Acrescenta ainda que é uma estratégia de melhoria contínua cuja missão social é alcançar 4 processos: gestão ética e ambiental; educação de indivíduos conscientes e solidários; produção, partilha e disseminação do conhecimento social; e participação social ativa num desenvolvimento sustentável mais justo.

Mais tarde, Vallaeys (2014) definiu RSU como uma "gestão justa e sustentável dos impactos universitários", distribuindo 4 impactos por 2 eixos como mostra a Figura 1.



Fonte: Adaptado de Vallaeys (2014).

Figura 1. Impactos universitários da RSU.

É assim incentivada pelo reconhecimento das corresponsabilidades de todos os atores que integram uma comunidade universitária, promovendo estratégias pedagógicas e encontrando exemplos práticos de implementação (Aleixo et al., 2021; Aleixo, Leal, et al., 2018; M. Ali et al., 2021; Vallaeys & Álvarez Rodríguez, 2018).

Inicialmente a RSU era assumida como uma mera projeção social, isto é, o que fazia a universidade em função do que era contextualizado extrinsecamente; hoje em dia, é assumida como um compromisso que inclui um conjunto de deveres dirigidos à comunidade em geral e mediados por uma conduta moralista (Rubio-Rodríguez & Blandón-López, 2021).

Atualmente, a RSU é considerada fundamental na manutenção da sustentabilidade (Gallardo-Vázquez et al., 2020), já que exige um acesso melhor e de qualidade ao ensino superior, rejeitando as desigualdades de género, a insegurança alimentar e os conflitos armados (von Geibler et al., 2019). Dielini et al. (2021) identificaram como forças determinantes a responsabilidade social e a coesão social no desenvolvimento sustentável das universidades, já que implicam a união de esforços e o assumir de responsabilidade pelas suas ações para com a

sociedade atual e para com as gerações futuras. Neste sentido, as IES têm demonstrado esforços relevantes que mostram que a atividade educacional é eficaz no alcance do desenvolvimento sustentável (Bergman et al., 2018; Stiefel, 2018).

Considerando o exposto apresentamos as seguintes hipóteses de investigação:

H_1: Os impactos educacionais, cognitivos, organizacionais e sociais percebidos influenciam diretamente a perceção geral da RSU.

2.2. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável | ODS 2030

Uma universidade sustentável pode definir-se como um todo ou como uma parte, que aborda, envolve e promove, a nível regional ou global, a minimização dos efeitos ambientais, económicos, sociais e de saúde negativos gerados na utilização dos seus recursos, a fim de cumprir as suas funções de ensino, investigação, divulgação e parceria, e gestão de modo a ajudar a sociedade a fazer a transição para estilos de vida sustentáveis (Velazquez et al., 2006). A conexão entre sustentabilidade e o ensino superior implica que as IES cumpram os requisitos de sustentabilidade enquanto têm a missão em servir a sociedade para alcançar uma vida sustentável (Ozdemir et al., 2020).

De acordo com o Sistema de Gestão para as Organizações Educativas (ISO 21001, 2018), as organizações educacionais socialmente responsáveis são sustentáveis e asseguram o sucesso a longo prazo, traduzido em impactos das suas decisões e em compromissos com a sociedade, economia e ambiente, através da transparência e comportamento ético, contribuindo para o desenvolvimento sustentável, incluindo uma educação de qualidade para todos, saúde e segurança, bem como para o bem-estar da sociedade.

As universidades têm como principais objetivos: fornecer o conhecimento e as soluções que sustentam a implementação dos ODS; criar (atuais e futuros) implementadores dos ODS; proporcionar liderança intersetorial na implementação; e incorporar os princípios dos ODS através da governação, gestão e cultura (Albareda-Tiana et al., 2018; Bringezu et al., 2016; Rosen, 2019).

As evidências mostram uma preocupação crescente sobre o desenvolvimento sustentável, incluindo os impactos económicos e ambientais da RSU, reforçando o debate sobre a promoção de desenvolvimento sustentável nas IES e na consciencialização de cidadãos social e

ambientalmente responsáveis e ativos (Lozano et al., 2015; Meseguer-Sánchez et al., 2020; Rampasso et al., 2019). Desta forma, as universidades devem colaborar e contribuir para o desencadear de valores, atitudes e comportamentos de sustentabilidade nas futuras sociedades regenerativas (Aleixo et al., 2021; Cogut et al., 2019; Sonetti et al., 2019).

Alguns estudos que aferiram a perceção dos estudantes de ensino superior indicam uma atitude positiva sobre a sustentabilidade (Bahaee et al., 2014; Emanuel & Adams, 2011; Kagawa, 2007; Khalil et al., 2013; Wang et al., 2020). Contudo, existem poucos estudos sobre a educação e participação na implementação para o desenvolvimento da sustentabilidade a nível universitário (Disterheft et al., 2015), incluindo em Portugal (Aleixo et al., 2021; Farinha et al., 2018), pelo que é fundamental reunir esforços para robustecer as responsabilidades das IES no que concerne aos ODS (Aleixo et al., 2020; Shiel et al., 2020). A título de exemplo, Abubakar et al. (2016) verificaram que os estudantes estão conscientes sobre a sustentabilidade ambiental, mas apresentam um nível baixo de disposição e motivação para participarem ativamente nas atividades de desenvolvimento sustentável das IES. Assim, as IES devem reunir esforços para melhorar o pensamento crítico dos estudantes, a crítica social e a sua análise dos contextos locais para que sejam encontradas soluções para crises de sustentabilidade em curso, como as alterações climáticas (García-González et al., 2020).

O Quadro 3 mostra a evolução da integração do desenvolvimento sustentável no ensino superior.

Quadro 3. Combinação das tendências de "Ensino Superior" (ES), "Desenvolvimento Sustentável" (DS) e "conexão entre ES e DS".

<table>
<tr><th></th><th>Evolução do DS</th><th>DS no Ensino Superior</th><th>Desenvolvimento do Ensino Superior</th></tr>
<tr><td>< 1950</td><td></td><td></td><td><u>Elitismo</u>
▪ Funções tradicionais das universidades (educação, investigação e serviços especializados)</td></tr>
<tr><td>1950</td><td></td><td></td><td><u>Exigências sociais em massa</u>
▪ Acesso ao Ensino Superior como um direito público;
▪ Ensino Superior como sinónimo de uma boa vida.</td></tr>
<tr><td>1960</td><td></td><td></td><td><u>Movimentos sociais</u>
▪ Crise da reputação e legitimidade;
▪ Gestão do campus;
▪ Teorias de desenvolvimento do estudante.</td></tr>
<tr><td>1970</td><td><u>Ambiente humano</u>
▪ "Ambiente humano" como ponto de origem do DS;
▪ Consciencialização a nível mundial sobre o papel vital do "ambiente" para a sobrevivência humana.</td><td><u>Uma nova atitude das IES perante o DS</u>
▪ O DS entra gradualmente no campo de atenção e visão das universidades;
▪ Realização de conferências e publicação de muitos documentos relevantes para o DS.</td><td rowspan="2"><u>Exigências do mercado e indústria</u>
▪ A indústria torna-se numa das principais partes interessadas;
▪ Crise financeira;
▪ Proporção, qualidade e proficiência;
▪ Financiamento cada vez mais proveniente da indústria;
▪ Pressão para prestação de contas.</td></tr>
<tr><td>1980</td><td>Ambiente & Desenvolvimento
▪ Padrões inadequados de desenvolvimento são o principal fator que afeta o ambiente humano;
▪ Atenção simultânea ao "ambiente e desenvolvimento".</td><td rowspan="2">Sustentabilidade no Ensino Superior
▪ O DS está mais enraizado nas universidades, tornando-se numa preocupação fundamental;
▪ A maioria das universidades começam a procurar um campus verde e a iniciar ações sistemáticas para avançar no DS.</td></tr>
<tr><td>1990</td><td>DS
▪ A combinação de ambiente e desenvolvimento resulta em DS;
▪ O DS torna-se um paradigma global central.</td><td>Sociedade da informação & Economia do conhecimento
▪ Desafios de uma economia global complexa e cada vez mais orientada para o conhecimento;
▪ Surgimento de uma "terceira missão", transferência de tecnologia e comportamento empreendedor.</td></tr>
</table>

≥ 2012	**Ensino Superior para o DS** ▪ A universidade tem como objetivo desencadear a transformação da sociedade no alcance da sustentabilidade; ▪ Institutos de investigação transdisciplinares são estabelecidos em resposta às crescentes demandas por conhecimento sobre o DS.

Fonte: Adaptado de Beynaghi et al. (2016)

Sustentabilidade num *campus* universitário é indicativo de que a IES aplica princípios sustentáveis na gestão de todas as suas atividades e recursos (Leal Filho, 2019, p. 1714).

É importante que as organizações de ensino, incluindo as IES, consigam responder de modo eficiente às exigências de responsabilidade social, através da transparência e do controlo do conhecimento da gestão da sustentabilidade (Beddewela et al., 2017; Miotto et al., 2020). A inclusão dos estudantes nas tomadas de decisão, a introdução de temas-chave nos planos de estudo e a educação em gestão responsável são poderosos instrumentos para formar profissionais competentes e capazes de contribuir para uma estratégia de desenvolvimento sustentável com um impacto económico, social e ambiental positivo para a sociedade (Aleixo, Leal, et al., 2018; Cabedo et al., 2018; González-Gijón et al., 2020; Larrán-Jorge & Andrades-Peña, 2015; Miotto et al., 2020; Molderez & Fonseca, 2018; Pérez-Foguet & Lazzarini, 2019; Wang et al., 2020). Esta afirmação é robustecida pela necessária atenção sobre a forma como os estudantes entendem os valores socioeconómicos, éticos e de sustentabilidade da educação que recebem (Kee et al., 2018; Pianezzi et al., 2020; Pires, 2019).

A globalização dos mercados e o aumento da competitividade, faz com que as IES sejam reconhecidas pelos seus sistemas de avaliação da qualidade, melhoria e acreditação, promovendo a integração dos seus compromissos de responsabilidade social e de uma gestão mais sustentável, através do desenvolvimento de estratégias e de um suporte para o planeamento organizacional (Lozano & Barreiro-Gen, 2019; Miotto et al., 2020; Sepasi et al., 2018; Wigmore-Álvarez et al., 2020).

Em 2012, a Conferência das Nações Unidas sobre desenvolvimento sustentável prometeu batalhar por um mundo justo, equitativo, inclusivo e comprometido num trabalho unido para promover o crescimento económico, desenvolvimento social e a proteção ambiental em benefício de todas as partes interessadas (Yeung, 2019).

As IES socialmente responsáveis são uma peça importante na sociedade e no desenvolvimento económico, ambiental e social, resultando num impacto positivo através do ensino, investigação, transferência de conhecimento e tecnologia, e educação para a sustentabilidade (Findler, 2021; Meseguer-Sánchez et al., 2020; Miotto et al., 2020).

Em setembro de 2015, as Nações Unidas (ONU) aprovaram a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, traduzida em 17 ODS (Figura 2), 169 metas e mais de 240 indicadores (Aleixo et al., 2020; Arruda Filho, 2017; Cottafava et al., 2019). O objetivo deste compromisso a nível mundial é erradicar a pobreza extrema, combater a desigualdade, a injustiça e as mudanças climáticas até 2030. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é a responsável por liderar e coordenar a Agenda 2030 da Educação.

Fonte: https://www.ods.pt/

Figura 2. ODS 2030.

Apesar de existirem poucos estudos sobre os métodos mais adequados para alcançar os ODS (Yeung, 2019), é imprescindível o papel da educação na consecução destes objetivos, pelo que as IES devem proporcionar condições de aprendizagem para a sua consecução (Aleixo et al., 2020, 2021; Arruda Filho, 2017; Bautista-Puig et al., 2021; Farinha et al., 2018; Filho et al., 2015; Shiel et al., 2020; Storey et al., 2017; UNESCO, 2017). Esta afirmação é reforçada por um objetivo específico, o ODS 4 que refere "educação de qualidade" (Annan-Diab & Molinari,

2017; Beynaghi et al., 2016), garantindo uma educação de qualidade inclusiva e equitativa, através da promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida de todos. O crescente papel da educação para o desenvolvimento sustentável responde à meta 7 do ODS 4 que visa, até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e da não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (Aleixo et al., 2020). Também são relevantes o ODS 8 "Promover o crescimento sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo"; e o ODS 17 "Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável" (Yeung, 2019).

Ainda que as IES reconheçam a necessidade de introdução de competências e tópicos sustentáveis nos programas educacionais, a sua metodologia de implementação diverge, ou seja, embora as partes interessadas defendam e encorajem a investigação e disseminação do conhecimento sobre desenvolvimento sustentável, Aleixo et al. (2018) verificaram que não existe uma estratégia das IES para a educação ou meios de informação para a sustentabilidade. Vallaeys et al. (2022) complementam que por serem áreas recentes a "inclusão curricular dos ODS" e o "*campus* sustentável" são dois desafios ainda não completamente reconhecidos e aceites pelas IES, tornando necessário estabelecer ligações com os grupos de interesse internos e externos estratégicos para o fomento de ações mais integradas em e com a comunidade local e global.

Apesar do desenvolvimento sustentável lento na educação provocado pela economia débil, instabilidade política, descomprometimento dos gestores de topo e estratégicos, e a falta de recursos humanos, as exigências dos ODS podem ser um modo de acelerar o progresso, já que podem ser utilizados no planeamento estratégico das IES, guiando a um maior envolvimento académico em diversos níveis: ensino, aprendizagem e profissional (Aleixo et al., 2020; Farinha et al., 2018; Shiel et al., 2020).

As IES devem-se comprometer de modo geral e transversal com o alcance e promoção dos ODS, através de estratégias que promovam uma universidade responsável, incutindo positivamente a perceção dos estudantes, que por consequência fomentará a qualidade de serviço e a satisfação dos estudantes (Aleixo et al., 2020; Santos et al., 2020).

Wang et al. (2020) determinaram que os estudantes de ensino superior preocupam-se mais com a sustentabilidade e o papel da sua universidade na promoção do desenvolvimento sustentável do que com os programas de estudos e investigações em sustentabilidade. Contudo, Aleixo et al. (2020) afirmam que a educação para o desenvolvimento sustentável e os ODS devem ser introduzidos nos programas dos cursos em consonância com a missão e a estratégia das IES.

Considerando o exposto formulamos a seguinte hipótese de investigação:
H_5: Os impactos educacionais, cognitivos, organizacionais e sociais percebidos influenciam diretamente a implementação dos ODS 2030;
H_6: A perceção geral da RSU influencia diretamente a implementação dos ODS 2030.

2.3. Qualidade de Serviço

Apesar do conceito de qualidade dos bens tangíveis ter sido analisado pelos profissionais de marketing, a qualidade dos serviços era uma área indefinida e pouco investigada (Parasuraman et al., 1985). Existiram poucos estudos sobre o tema até meados dos anos 80 (Grönroos, 1982; Lehtinen & Lehtinen, 1982; Lewis & Booms, 1983; Sasser et al., 1978).

A qualidade das IES pode-se manifestar pelas características, processos, resultados e produtos educativos que as distinguem (Alghamdi et al., 2017; Whalley, 2019).

A qualidade de serviço de uma organização, incluindo das IES, é determinada pelos comportamentos, atitudes, atividades e processos que acrescentam valor ao satisfazer as necessidades e exigências dos clientes e de outras partes interessadas (ISO 9000:2015), como é o caso dos estudantes do ensino superior.

Teeroovengadum et al. (2016) descrevem a qualidade de serviço como um modo de atitude que resulta da comparação das expectativas com as perceções de desempenho, estando relacionada com a satisfação mas não sendo equivalente à mesma.

Um dos princípios básicos da gestão da qualidade é o foco no cliente através da satisfação dos requisitos dos clientes e o esforço em exceder as suas expectativas (ISO 9001:2015).

O ensino superior está a emergir progressivamente como uma indústria prestadora de serviços que exerce uma maior pressão sobre a gestão para satisfazer as necessidades e expectativas dos seus estudantes, fornecendo serviços académicos e de apoio eficientes (Wang et al., 2020).

Impreterivelmente deve existir qualidade de serviço nas IES de modo a tornarem-se vantajosamente sustentáveis, competitivas e crescentes, garantindo a identificação e a satisfação das necessidades e expectativas dos estudantes (Povorina et al., 2021; Saleem et al., 2017; Wen et al., 2018; Yasmin et al., 2021).

A perceção global da RSU tem um impacto positivo e direto na qualidade de serviço, e este fator é um forte mediador na satisfação dos estudantes (Santos et al., 2020).

Servindo como ferramenta de medição, Ozdemir et al. (2020) propuseram um novo conceito denominado de "qualidade de serviço sustentável no ensino superior" que abrange 3 campos no meio académico: sustentabilidade, ensino superior e qualidade de serviço.

Não existe diferença significativa entre a qualidade percebida pelos estudantes das universidades públicas e privadas (Kaur & Sharma, 2020). Estes autores referem a existência de uma relação significativa entre qualidade educacional percebida e a satisfação dos estudantes.

Vários estudos mostram que a perceção dos estudantes de ensino superior sobre qualidade de serviço é inferior às expectativas (Almigheerbi et al., 2019; Makoe & Nsamba, 2019; Sarsale, 2020). Ao longo do tempo as perceções dos estudantes variam, sendo que estudantes mais velhos tendem a ser mais exigentes (Campos et al., 2018).

Através de várias associações, Saleem et al. (2017) concluíram que a cultura universitária fortalece uma relação positiva entre a qualidade de serviço e a satisfação do estudante, enquanto que o preço e a reputação da universidade induz a uma perceção de satisfação negativa.

Considerando o exposto formulamos a seguinte hipótese de investigação:

H$_2$: A perceção geral da RSU influencia diretamente a qualidade de serviço;

H$_7$: A perceção da qualidade de serviço influencia diretamente a implementação dos ODS 2030.

2.4. Satisfação dos estudantes universitários

A satisfação do cliente tem origem em vários conceitos como a experiência ou qualidade de serviço, expectativas, valor percebido e consequente avaliação (Ali & Amin, 2014), sendo definida, por exemplo, como:

- Reação emocional a uma experiência de produto ou serviço (Spreng & Singh, 1993);
- Condição sentida por alguém que experienciou o desempenho ou um resultado que responde às suas expectativas (Arif & Ilyas, 2013);
- Ir ao encontro da apreciação de um serviço específico (Bolton & Drew, 1991; Cronin & Taylor, 1992);
- Sentimento genérico com os componentes de uma transação (Fornell, 1992).

Vários autores estudaram a relação entre a satisfação dos estudantes com a qualidade dos serviços fornecidos pelas IES (*e.g.*, Aldridge & Rowley, 1998; Alves & Raposo, 2007; Anderson et al., 1994; Douglas et al., 2006; Huili & Jing, 2012; Petruzzellis et al., 2006). Assume-se que há relação entre estes dois conceitos já que existe também a evidência de que a satisfação dos estudantes de ensino superior resulta da perceção da qualidade de serviço (*e.g.*, Ahmed et al., 2010; Alam et al., 2021; De Jager & Gbadamosi, 2013; Guolla, 1999; Vallaeys, 2016; Vázquez et al., 2014, 2016).

É importante que as IES promovam a satisfação dos clientes/estudantes com o valor que lhes é fornecido. A satisfação percebida determina o grau em que os valores das IES vão ao encontro das necessidade e exigências dos estudantes (Borishade et al., 2021; Pires, 2019), sendo que a elevada satisfação dos clientes é um indicador influente da vida educacional, tais como serviços implícitos, serviços explícitos e serviços físicos prestados com padrões adequados (Gorospe et al., 2021).

Gallardo-Vázquez et al. (2020) e Vázquez et al. (2014, 2016) examinaram quais os fatores que influenciam a satisfação dos estudantes de ES durante a utilização de serviços empregando um modelo de RSU como referência. Vázquez et al. (2014, 2016) determinaram que os estudantes diferenciam os impactos da RSU, mas que apenas a gestão interna influência diretamente a perceção geral da RSU; e que a perceção geral da RSU é um fator determinante da satisfação dos estudantes.

Conclusões de alguns estudos apontam que as perceções dos estudantes são um fator relevante no planeamento do desenvolvimento sustentável e RSU, confirmando um impacto positivo na satisfação do estudante quando participam nas atividades de RSU (*e.g.*, Alnawas, 2015; Gallardo-Vázquez et al., 2020; Latif, 2018; Saleem et al., 2017; Sánchez-hernández, 2016; Vázquez et al., 2014, 2016). Por outro lado, Gallardo-Vázquez et al. (2020) evidenciaram que as ações das IES não influenciam positivamente a satisfação dos estudantes.

Considerando o exposto formulamos as seguintes hipóteses de investigação:

H$_{3a}$: A perceção geral da RSU influencia diretamente a satisfação;
H$_{3b}$: A perceção geral da RSU influencia a satisfação mediada pela qualidade do serviço;
H$_{4}$: A qualidade do serviço influencia diretamente a satisfação.

2.5. Modelo de Análise

De acordo com o objetivo e as hipóteses de pesquisa baseadas na revisão da literatura, propõe-se o modelo conceptual de investigação (Figura 3). Esse modelo foi traduzido e adaptado por Santos et al. (2020), baseado na articulação e incorporação de dimensões apresentadas na pesquisa elaborada por Vázquez et al., (2014, 2016) e com base nos estudos de Burcea & Marinescu (2011), Kleinrichert et al. (2011), Sobczak et al. (2006), Vallaeys (2014) e Vallaeys et al. (2009).

Tendo em consideração a revisão de literatura apresentada nos pontos anteriores, o objetivo e as questões de investigação, é definido o modelo conceptual de investigação (Figura 3).

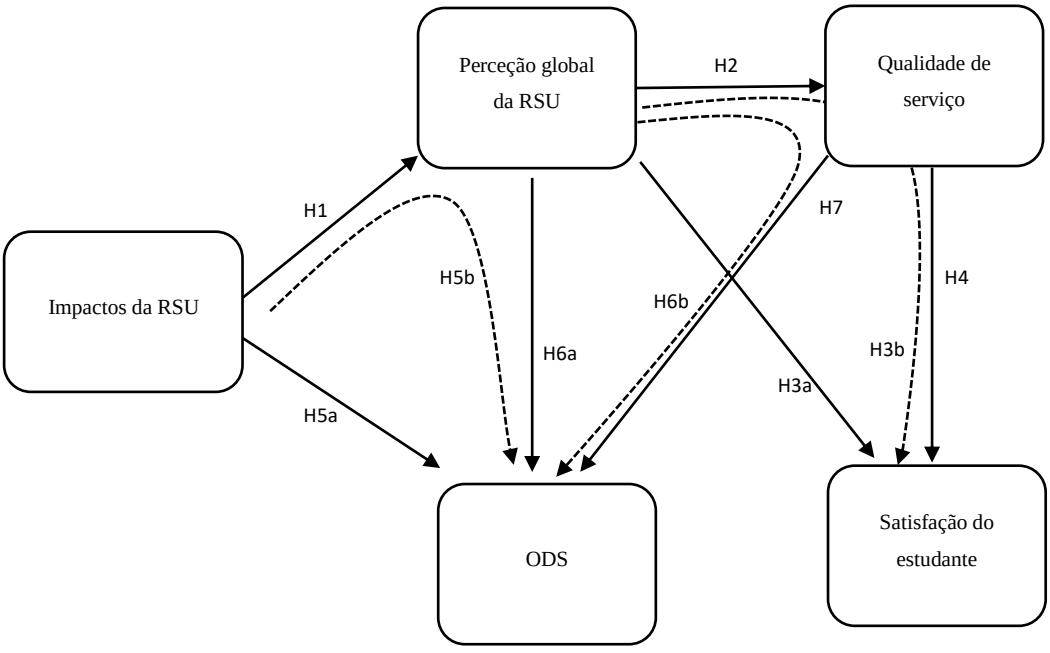


Figura 3. Modelo conceptual de investigação.

Capítulo 3. Metodologia da Investigação

Relativamente à tipologia esta investigação pode-se classificar como aplicada, em que se pretende fornecer uma contribuição prática no conhecimento das perspetivas dos estudantes sobre a qualidade de serviço e a sua satisfação. Com este conhecimento, as IES poderão ajustar a sua gestão estratégica, nomeadamente na adesão, implementação e monitorização da RSU e dos ODS.

A investigação pode ser através de um método quantitativo (inquérito, experimentação, entre outros), qualitativo (estudos de caso, *focus group*, entre outros) ou a partir de uma combinação de ambos (Vergara, 1998).

Relativamente aos objetivos, esta investigação pode ser descritiva, explicativa e exploratória (Vergara, 1998).

3.1. Recolha de dados e amostragem

O questionário estruturado, auto reportado, traduzido e adaptado por Santos et al. (2020), de Vázquez et al. (2014, 2016) foi respondido por estudantes da UTAD desde o 3º de ano de licenciatura e de mestrado integrado, estudantes de mestrado e estudantes de doutoramento. As diferentes perceções e visões dos estudantes inquiridos foram obtidas durante os meses de maio e junho de 2021 através de uma plataforma online (*LimeSurvey*) e em papel, com o reforço de deslocações a algumas salas de aula (virtuais e presenciais) acordado previamente com os docentes.

O questionário (Anexo I) foi composto por:

i. Conjunto de 46 questões sobre a RSU, segmentadas em 4 dimensões correspondentes aos 4 impactos mencionados por (Vallaeys, 2008): ensino/formação (12 itens), extensão (12 itens), gestão e funcionamento interno (12 itens) e investigação (10 itens). Escala original retirada do estudo de Santos et al. (2020);
ii. Conjunto de 20 questões gerais sobre a RSU, qualidade de serviço e satisfação, retiradas do estudo de Santos et al. (2020);
iii. Conjunto de 9 questões gerais sobre os ODS 2030 na universidade, baseadas na revisão de literatura e em instrumentos semelhantes (Albareda-Tiana et al., 2018; Setó-Pamies & Papaoikonomou, 2020; Vallaeys, 2020);

iv. Conjunto de questões de carácter sociodemográfico.

À exceção das questões sociodemográficas, as questões foram concebidas com escalas de *Likert* de 5 pontos, em que 1=*Não é atribuída qualquer importância* e 5=*É atribuída muita importância*, nos grupos de questões da *RSU* e dos *ODS 2030*. No grupo da *RSU, Qualidade de Serviço e Satisfação*: 1=*Discordo totalmente* e 5=*Concordo totalmente*.

Como resultado, e após exclusão dos questionários incompletos, a amostra final foi constituída por 623 questionários completos e validados de um total de 3799 estudantes, traduzindo numa taxa de resposta de 16% (Quadro 4).

Quadro 4. Representatividade da amostra.

	Número	**Percentagem**
População	3799	-
Total de questionários acedidos	823	22%
Total de questionários incompletos	200	5%
Total de questionários completos e validados	623	16%

3.2. Métodos e técnicas de análise

Neste trabalho utilizaram-se como procedimentos metodológicos, técnicas de segunda geração, como a modelação de equações estruturais (SEM). Estas ajudam a perceber o impacto de uma ou mais variáveis (variáveis independentes) noutras variáveis (variáveis dependentes) tentando percecionar a ordem temporal com que estas se manifestam (Fortin, 1999). São várias as aplicações de *software* de análise de modelos de equações estruturais. De entre as aplicações de *software* baseadas em CB-SEM salientam-se o AMOS, LISREL e EQS. Já nas aplicações de *software* baseadas em SEM-PLS destacam-se o *SmartPLS* e o PLS *Graph*. De acordo com o número de amostras e as características de distribuição das mesmas utilizaremos o *software* o *SmartPLS* 3.0 (Ringle et al., 2014).

Com esta metodologia podemos estudar a relação entre as variáveis e sugerir o aparecimento de um fenómeno, assim como o seu instrumento de ação (Fortin, 1999). É uma abordagem metodológica complexa, onde são utilizadas análises estatísticas robustas através de programas informáticos de estatística, que determinarão se os dados observados permitem suportar ou não o modelo teórico, tal como o AMOS.

Em relação à interligação dos itens das dimensões da RSU far-se-á uma análise de acordo com as ponderações dos itens e de que forma estes integram ou não os ODS 2030.

Capítulo 4. Apresentação dos Resultados

Após a recolha dos questionários devidamente preenchidos, procedeu-se à verificação das nossas hipóteses utilizando modelação de equações estruturais (SEM) e mais especificamente PLS-SEM (*Partial Least Squares Structural Equation Modeling*). O PLS-SEM permite verificar as relações endógenas e exógenas das nossas variáveis e fornecer explicações para a variância, deste modo suporta o desenvolvimento teórico do modelo apresentado porque estima, avalia, monitoriza e compara os principais influenciadores (Hair et al., 2011).

4.1. Caracterização da amostra

A amostra do estudo é constituída por 66,5% de estudantes (3º ano ou superior) de licenciatura e de mestrado integrado, 29,5% de mestrado e 4,0% de doutoramento. Quanto ao género, a amostra maioritariamente constituída por estudantes do género feminino (63,1%). A distribuição das faixas etárias mostra maior representatividade na faixa dos 20 anos (23,4%) e dos 21 anos (27,9%) (Quadro 5).

Quadro 5. Síntese dos dados sociodemográficos.

	Número	**Percentagem**
Tipo de curso e ano curricular		
Licenciatura (1º Ciclo) e Mestrado Integrado | 3º ano ou maior	414	66,5%
Mestrado (2º Ciclo) | todos os anos	184	29,5%
Doutoramento (3º Ciclo) | todos os anos	25	4,0%
Género		
Feminino	393	63,1%
Masculino	230	36,9%
Faixa etária		
19	20	3,2%
20	146	23,4%
21	174	27,9%
22	95	15,2%
23	47	7,5%
24	23	3,7%
25 – 29	40	6,4%
>30	78	12,5%

Quanto à área geográfica, os inquiridos habitam maioritariamente no norte do país (Quadro 6).

Quadro 6. Distribuição área geográfica.

Área geográfica | Distrito / Região autónoma	Número	Percentagem
Açores	2	0,3%
Aveiro	16	2,6%
Braga	93	14,9%
Bragança	32	5,1%
Castelo Branco	2	0,3%
Coimbra	7	1,1%
Faro	1	0,2%
Guarda	11	1,8%
Leiria	7	1,1%
Lisboa	4	0,6%
Madeira	7	1,1%
Portalegre	2	0,3%
Porto	145	23,3%
Santarém	3	0,5%
Setúbal	1	0,2%
Viana do Castelo	12	1,9%
Vila Real	239	38,4%
Viseu	39	6,3%

4.2. Avaliação do Modelo de Equações Estruturais proposto

O modelo proposto é constituído por 7 fatores: 4 dos fatores correspondem às 4 dimensões dos impactos da RSU, impactos educacionais 'Ensino' (12 itens), impactos cognitivos 'Investigação' (10 itens), impactos sociais 'Extensão' (12 itens) e impactos organizacionais 'Gestão Interna' (12 itens), sendo os restantes 3 fatores a 'Perceção global da RSU' (3 itens), a 'Qualidade de Serviço' (5 itens) e a 'Satisfação do Estudante' (6 itens). Uma vez que no modelo existem constructos com sub-constructos (dimensões) como é o caso dos 4 tipos de impactos de RSU estamos perante um modelo hierárquico de 2ª ordem. No caso deste estudo irá ser utilizada a abordagem dos 2 passos (Agarwal & Karahanna, 2000; Becker et al., 2012; Ringle et al., 2012) que consiste na determinação dos *scores* dos fatores de menor ordem atrás referidos (impactos da RSU), sendo estes posteriormente utilizados como indicadores no modelo final proposto.

Assim, numa primeira instância foram avaliadas as propriedades psicométricas das dimensões referentes aos impactos da RSU seguindo-se a avaliação do modelo de medida. Uma vez que os critérios exigidos foram atendidos na avaliação do modelo de medida, passou-se à avaliação do modelo estrutural (Hair et al., 2017). Tal como acontece com a maioria dos métodos estatísticos, o PLS-SEM tem um conjunto de orientações gerais (regras práticas) que servem como diretrizes para avaliar os resultados do modelo e interpretar os resultados (Chin, 1998, 2010; Hair et al., 2017; Henseler et al., 2009).

4.2.1. Avaliação das propriedades psicométricas das variáveis latentes referentes às dimensões dos impactos da RSU

Nesta secção proceder-se-á à avaliação das propriedades psicométricas da RSU, que consiste na avaliação dos modelos de medida de cada um destes constructos avaliando os pesos fatoriais dos seus indicadores, bem como a sua fiabilidade da consistência interna e a validade convergente.

Tratando-se de constructos reflexivos, a primeira etapa envolve o exame dos pesos fatoriais dos indicadores. Pesos fatoriais (λ) acima de 0,708 são recomendados, pois indicam que o constructo explica mais de 50% da variância do indicador, proporcionando assim uma fiabilidade aceitável do mesmo (Hair et al., 2019). Após a remoção dos itens com pesos inferiores a 0,708, as 4 dimensões dos impactos da RSU ficaram constituídas nos impactos educacionais 'Ensino' por 7 itens, nos impactos cognitivos 'Investigação' por 9 itens, nos impactos sociais 'Extensão' por 9 itens e nos impactos organizacionais 'Gestão Interna' por 10 itens.

A segunda etapa consiste em avaliar a fiabilidade da consistência interna, na maioria das vezes usando a fiabilidade compósita (FC) de Jöreskog (1971). Valores mais altos geralmente indicam níveis mais altos de fiabilidade. Valores de fiabilidade entre 0,60 e 0,70 são considerados aceitáveis em estudos exploratórios, já valores entre 0,70 e 0,90 variam de satisfatório a bom. Valores de 0,95 e superiores são problemáticos, pois indicam que os itens são redundantes, reduzindo a validade de constructo (Diamantopoulos et al., 2012; Drolet & Morrison, 2001). O α de *Cronbach* é outra medida de fiabilidade de consistência interna que assume limites semelhantes, mas produz valores mais baixos do que a fiabilidade compósita. O α de *Cronbach* é uma medida menos precisa de fiabilidade, pois os indicadores não são ponderados, o que não

acontece com a fiabilidade compósita, onde os indicadores são ponderados com base nos pesos fatoriais individuais dos indicadores do constructo e, portanto, essa fiabilidade é maior do que o α de *Cronbach*. Embora o α de *Cronbach* possa ser muito conservador, a fiabilidade compósita pode ser muito liberal e a verdadeira fiabilidade do constructo é normalmente vista como estando dentro desses dois valores extremos. Como alternativa, Dijkstra & Henseler (2015) propuseram ρ_A como uma medida aproximadamente exata da fiabilidade do constructo, que geralmente está entre o α de *Cronbach* e a fiabilidade compósita. Portanto, ρ_A pode representar um bom compromisso se assumir que o modelo fatorial está correto.

A terceira etapa da avaliação do modelo de medida reflexivo aborda a validade convergente de cada medida de constructo. A validade convergente é a extensão em que o constructo converge para explicar a variância dos seus itens. A métrica usada para avaliar a validade convergente de um constructo é a variância extraída média (VEM) para todos os itens em cada constructo. Para calcular o VEM, é necessário elevar ao quadrado o peso fatorial de cada indicador num dado constructo e calcular o valor médio. Um VEM aceitável é de 0,50 ou superior, indicando que o constructo explica pelo menos 50% da variância dos seus itens.

A fiabilidade da consistência interna foi assegurada para os 4 constructos em análise com os valores de FC a serem todos superiores a 0,70, bem como foram muito bons os de ρ_A e os de α de *Cronbach*. Os valores da VEM revelaram-se acima de 0,60 pelo que se enquadram no intervalo recomendado (>0,50) sendo assegurada a validade convergente (Bagozzi & Yi, 1988).

A quarta etapa consiste em avaliar a validade discriminante, que é o grau em que um constructo é empiricamente distinto de outros constructos no modelo estrutural. Fornell & Larcker (1981) propuseram a métrica tradicional e sugeriram que o VEM de cada constructo deve ser comparado à correlação inter-constructo quadrada (como uma medida de variância compartilhada) desse mesmo constructo e todos os outros constructos medidos reflexivamente no modelo estrutural. A variância partilhada para todos os constructos de modelo não deve ser maior do que seus valores de VEM. Estudos recentes indicam, no entanto, que essa métrica não é adequada para avaliação da validade discriminante. Por exemplo, Henseler et al. (2015) mostram que o critério de Fornell-Larcker não tem um bom desempenho, particularmente quando os pesos fatoriais do indicador num constructo diferem apenas ligeiramente (por exemplo, todos os pesos fatoriais do indicador oscilam entre 0,65 e 0,85). Em substituição, Henseler et al. (2015) propuseram a razão *HeteroTraito-MonoTrato* (HTMT) das correlações

(Voorhees et al., 2016). O HTMT é definido como o valor médio das correlações de itens entre os constructos em relação à média (geométrica) das correlações médias para os itens que medem o mesmo constructo. Problemas de validade discriminante estão presentes quando os valores de HTMT são altos. Henseler et al. (2015) propõem um valor limite de 0,90 para modelos estruturais com constructos que são conceptualmente muito semelhantes. Em tal cenário, um valor HTMT acima de 0,90 sugeriria que a validade discriminante não está presente. Mas quando os constructos são conceptualmente mais distintos, sugere-se um valor limite inferior e mais conservador, como 0,85 (Henseler et al., 2015).

Para aferir a validade discriminante foram verificados vários critérios como o de Fornell-Larcker, dos *Cross Loadings* e a análise da razão HTMT das correlações, verificando-se que todos os valores da razão HTMT das correlações se revelaram inferiores ao valor limite de 0,90, pelo que se pode dizer que existe validade discriminante.

Realizadas, as análises atrás referidas, procedeu-se à determinação dos scores dos sub-constructos atrás referidos sendo estes utilizados como indicadores no modelo proposto.

4.2.2. Modelo de medida (*Outer Model*)

A avaliação do modelo de medida teve como procedimento os mesmos passos da secção anterior embora agora tendo em conta todos os constructos que constam do modelo final. Dessa forma analisaram-se, numa primeira instância, os pesos fatoriais dos indicadores das várias variáveis latentes podendo-se constatar a partir do Quadro 7 que todos os pesos fatoriais apresentaram valores superiores a 0,708.

Na análise do Quadro 7, iremos iniciar pelos impactos da RSU. Pode-se inferir que todos os impactos têm um peso fatorial (λ) acima de 0,9, sendo o tipo de impactos que mais convergem os organizacionais (λ=0,943), isto é, aqueles cuja variância é mais explicada pelo constructo 'Impactos da RSU'. Seguem-se, por ordem decrescente, os impactos sociais (λ=0,924), os impactos cognitivos (λ=0,920), terminando com os impactos educacionais (λ=0,909).

No índice global da RSU, verifica-se que os valores dos pesos fatoriais dos indicadores oscilam entre λ=0,872 no USR6_18, e λ=0,930 no USR6_19.

No constructo 'Qualidade' verificamos que os itens que mais convergem são USR6_11 (λ=0,855), seguindo-se USR6_07 (λ=0,838) e USR6_09 (λ=0,832), sendo o que menos converge o item USR6_10 (λ=0,785).

No constructo 'Satisfação' constata-se que os itens que mais convergem são o USR6_05 (λ=0,885) e USR6_04 (λ=0,868), verificando-se que aqueles que menos convergem são os itens USR6_01 (λ=0,842) e USR6_03 (λ=0,833).

Terminando com o constructo 'ODS', pode-se verificar que os itens que mais convergem são SDG2030_05 (λ=0,891), SDG2030_03 (λ=0,888) e SDG2030_05 (λ=0,884) e os que menos convergem são SDG2030_07 (λ=0,853), SDG2030_01 (λ=0,849) e SDG2030_06 (λ=0,778).

Quadro 7. Análise dos pesos fatoriais do modelo de medida final.

Itens	Pesos Fatoriais
Impactos da RSU	
RSU (impactos cognitivos)	0,920 ***
RSU (impactos educacionais)	0,909 ***
RSU (impactos organizacionais)	0,943 ***
RSU (impactos sociais)	0,924 ***
Índice global da RSU	
USR6_18	0,872 ***
USR6_19	0,930 ***
USR6_20	0,923 ***
Qualidade	
USR6_07	0,838 ***
USR6_08	0,793 ***
USR6_09	0,832 ***
USR6_10	0,785 ***
USR6_11	0,855 ***
Satisfação	
USR6_01	0,842 ***
USR6_02	0,858 ***
USR6_03	0,833 ***
USR6_04	0,868 ***
USR6_05	0,885 ***
USR6_06	0,871 ***
SDG	
SDG2030_01	0,849 ***
SDG2030_02	0,869 ***
SDG2030_03	0,888 ***
SDG2030_04	0,876 ***
SDG2030_05	0,884 ***
SDG2030_06	0,778 ***
SDG2030_07	0,853 ***
SDG2030_08	0,891 ***
SDG2030_09	0,881 ***

Nota: *** $p \leq 0{,}001$

Como se pode aferir do Quadro 8 foi assegurada a fiabilidade da consistência interna (FC) em análise com os valores de FC a serem todos superiores a 0,70 (≥ 0,912), bem como foram muito bons os de ρ_A (≥ 0,883) e os de α de Cronbach (≥ 0,879). Os valores da VEM revelaram-se superiores a 0,674 pelo que se enquadram no intervalo recomendado (> 0,50) sendo assegurada a validade convergente (Bagozzi & Yi, 1988).

Quadro 8. Fiabilidade da consistência interna e validade convergente dos constructos do modelo de medida.

Variáveis latentes e respetivas dimensões	FC	ρ_A	*α Cronbach*	VEM
Impactos da RSU	0,959	0,949	0,943	0,854
Índice global da RSU	0,934	0,898	0,894	0,825
Qualidade	0,912	0,883	0,879	0,674
Satisfação	0,944	0,930	0,929	0,739
SDG	0,964	0,958	0,957	0,746

Para aferir a validade discriminante foram verificados vários critérios como o de Fornell-Larcker, dos *Cross Loadings* e a análise da razão HTMT das correlações. Sendo este último critério mais consensual (Voorhees et al., 2016) optou-se por apresentar apenas estes resultados. Como se pode aferir do Quadro 9 todos os valores da razão HTMT das correlações são inferiores ao valor mais conservador de 0,85, pelo que existe validade discriminante.

Quadro 9. Análise da razão HTMT no modelo de medida final.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) Impactos da RSU					
(2) Índice global da RSU	0,511				
(3) Qualidade	0,584	0,709			
(4) Satisfação	0,459	0,603	0,828		
(5) SDG	0,711	0,595	0,595	0,439	

De acordo com o exposto o modelo de medida atendeu aos critérios exigidos, pelo que se passou à avaliação do modelo estrutural (Hair et al., 2017).

4.2.3. Modelo estrutural (*Inner Model*)

Os critérios de avaliação do modelo estrutural e respetiva capacidade preditiva incluem o coeficiente de determinação R^2 das variáveis latentes endógenas (Chin, 1998), bem como o tamanho dos efeitos f^2 (Cohen, 1988). O R^2 mede a variância, que é explicada em cada um dos constructos endógenos e é, portanto, uma medida do poder explicativo do modelo (Shmueli & Koppius, 2011). O R^2 varia de 0 a 1, com valores mais altos indicando maior poder explicativo. Como orientação, os valores de R^2 de 0,75, 0,50 e 0,25 podem ser considerados substanciais, moderados e fracos (Hair et al., 2011; Henseler et al., 2009). Como se pode inferir do Quadro 10, os valores do R^2 da Satisfação (R^2=0,580) e do constructo ODS (R^2=0,539) são moderados sendo o da Qualidade (R^2 = 0,399) fraco. O tamanho do efeito (f^2) complementa o R^2 e considera o impacto relativo de uma variável exógena em particular numa variável endógena através das alterações no R^2 (Cohen, 1988). Cohen (1988) sugere os valores de f^2 de 0,02, 0,15 e 0,35 para efeitos pequenos, médios e grandes das variáveis preditivas. Para o modelo em análise é possível inferir através do Quadro 10 que o maior efeito se verifica da perceção global da RSU para a Qualidade (f^2 = 0,664), verificando-se também que a Qualidade tem um grande efeito sobre a Satisfação (f^2 = 0,655) e os impactos da RSU sobre o constructo ODS (f^2 = 0,370). No que concerne aos efeitos dos impactos da RSU sobre a perceção global da RSU verifica-se que estes são médios (f^2 = 0,287). De notar que se verificam efeitos pequenos por parte da perceção global da RSU sobre o constructo 'ODS' (f^2 = 0,066) e sobre a Satisfação (f^2 = 0,022), bem como da Qualidade sobre o constructo 'ODS' (f^2 = 0,021).

Quadro 10. Tamanho dos efeitos das variáveis preditoras nas variáveis endógenas.

Trajetória	R^2	f^2	Efeito do f^2
Impactos da RSU→ Perceção global da RSU	0,223	0,287	Médio
Perceção global da RSU → Qualidade	0,399	0,664	**Grande**
Perceção global da RSU → Satisfação	0,580	0,022	Pequeno
Qualidade → Satisfação	0,580	0,655	**Grande**
Impactos da RSU → ODS	0,539	0,370	**Grande**
Perceção global da RSU → ODS	0,539	0,066	Pequeno
Qualidade → ODS	0,539	0,021	Pequeno

Outra forma de aferir a relevância preditiva do modelo faz-se através do cálculo do valor do Q^2 de Stone-Geisser (Geisser, 1974; Stone, 1974). Este procedimento foi levado a cabo seguindo a abordagem de reamostragem por *blindfolding* (considerando 7 a distância por omissão), tendo

desta forma sido examinado o poder preditivo do modelo (Tenenhaus et al., 2005; Wold, 1975). De notar que o Q^2 não é uma medida de previsão fora da amostra, mas combina aspetos de previsão fora da amostra e poder explicativo dentro da amostra (Sarstedt et al., 2017; Shmueli et al., 2016). Como orientação, os valores de Q^2 devem ser maiores do que zero para um constructo endógeno específico para indicar a precisão preditiva do modelo estrutural para esse constructo. Como regra geral, os valores de Q^2 superiores a 0, 0,25 e 0,50 representam uma relevância preditiva pequena, média e grande do modelo estrutural. Verificaram-se relevâncias preditivas médias por parte dos contructos Satisfação (Q^2 = 0,423), ODS (Q^2 = 0,399) e Qualidade (Q^2 = 0,267) tendo o constructo da perceção global da RSU (Q^2 = 0,182) revelado uma menor relevância preditiva. Assim verificaram-se valores de Q^2 superiores a zero em todos os constructos, sugerindo assim a relevância preditiva do modelo (Chin, 1998).

Tendo comprovado o poder explicativo e preditivo do modelo, a etapa final consiste em avaliar a significância estatística e a relevância dos coeficientes de regressão. Para a interpretação dos coeficientes de regressão procedeu-se à execução do *bootstrap* para avaliar a significância dos coeficientes de regressão e avaliar os seus valores. Desta forma foi possível analisar além dos efeitos diretos, os efeitos indiretos de um constructo num outro determinado constructo por meio de um ou mais constructos intervenientes. Este tipo de efeito é particularmente relevante na avaliação dos efeitos de mediação (Nitzl, 2016).

De seguida apresentamos o modelo estrutural obtido para validação das hipóteses. Uma das formas de verificar as relações entre os constructos é verificar a força e a significância dos caminhos sugeridos (Hair et al., 2012), assim podemos verificar o valor dos coeficientes de regressão dos itens de cada variável em estudo, ou seja, as relações entre as diferentes dimensões, a sua significância e consequentemente as hipóteses. O valor dos coeficientes de regressão (β) varia entre -1 e 1, sendo que um valor mais próximo de -1 indica um forte impacto negativo e um valor mais próximo de 1 indica um forte impacto positivo (Sarstedt et al., 2017).

Na Figura 4. Output do SmartPLS com indicação dos coeficientes de determinação R^2 e valores dos coeficientes de regressão (β) (inner model) e dos pesos fatoriais (λ) dos indicadores de cada variável latente (outer model) apresentamos o *output* do SmartPLS relativo ao modelo de investigação com a indicação dos valores dos coeficientes de regressão (β) nas trajetórias entre os diferentes constructos do modelo.

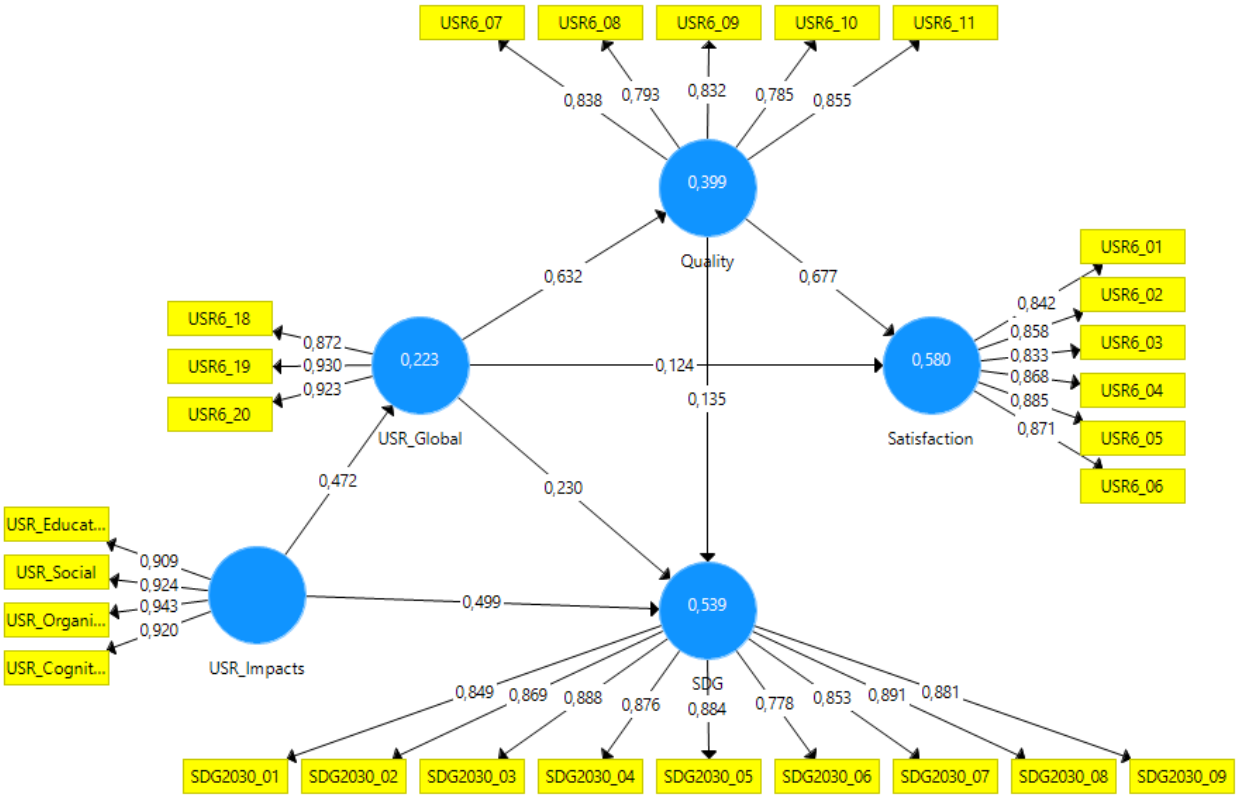
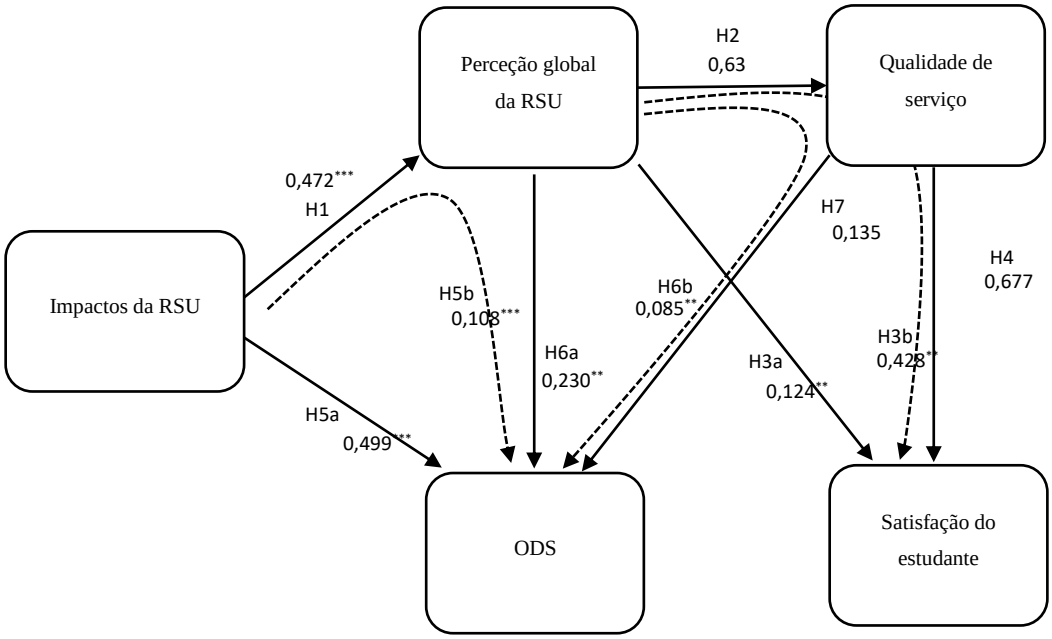


Figura 4. Output do SmartPLS com indicação dos coeficientes de determinação R^2 e valores dos coeficientes de regressão (β) (*inner model*) e dos pesos fatoriais (λ) dos indicadores de cada variável latente (*outer model*).

Nota: *** $p < 0{,}001$; ** $0{,}001 \leq p < 0{,}010$

Figura 5 verifica-se o modelo estrutural ilustrando os coeficientes de regressão (β) e respetiva significância estatística (p) dos efeitos diretos e mediados (a tracejado), bem como as respetivas hipóteses, cuja análise será aprofundada no ponto seguinte.



Nota: *** p < 0,001; ** 0,001 ≤ p < 0,010

Figura 5. Modelo estrutural (coeficientes de regressão e significância estatística dos efeitos diretos e mediados).

4.3. Hipóteses e questões de investigação

Após a análise estatística, resumimos no Quadro 11 os resultados obtidos quanto às hipóteses. Saliente-se que serão tidas em consideração no suporte das hipóteses não apenas os efeitos diretos, mas também os indiretos. No que concerne aos efeitos da mediação, adotámos os procedimentos recomendados por Zhao et al. (2010), que consistem em duas etapas. Na primeira etapa, é determinado o significado dos efeitos indiretos e, numa segunda etapa, é determinado o tipo de efeitos ou mediação. Sempre que na primeira etapa encontramos um efeito indireto estatisticamente significativo estamos a lidar com um efeito de mediação, que acontece no modelo proposto, uma vez que os três efeitos indiretos reportados são significativos. Na segunda etapa, se o efeito direto for significativo e tiver o mesmo sinal que o efeito mediado, enfrentamos um caso de efeito mediado complementar. Neste tipo de mediação faz sentido avaliar a sua força, ou seja, calcular a relação entre o efeito indireto e o efeito total. Este rácio é conhecido como o valor da variância contabilizada (VAF). O VAF determina até que ponto o processo de mediação explica a variância da variável dependente. A regra geral é que se o VAF for inferior a 20%, deve-se concluir que a mediação é quase inexistente; uma situação em que o VAF é superior a 20% e inferior a 80% poderia ser caracterizada como uma

típica mediação parcial (Hair et al., 2017); e um VAF acima de 80% indica uma mediação completa.

Como se inferir o constructo referente aos impactos da RSU influencia de uma forma positiva a perceção global da RSU ($\beta_{USRG.USRI}$ = 0,472; p<0,001) dando suporte à hipótese H1.

Já a perceção global da RSU impacta de uma forma positiva no constructo 'Qualidade' ($\beta_{Qual.USRG}$ = 0,632; p<0,001) dando suporte à hipótese H2.

É de salientar que a perceção global da RSU tem igualmente um impacto direto positivo sobre o constructo 'Satisfação' ($\beta_{Sat.USRG}$ = 0,124; p = 0,007) embora o seu efeito mediado pela qualidade seja igualmente positivo, mas consideravelmente superior ($\beta_{Sat.USRG|Qual}$ = 0,428; p<0,001), correspondendo a um VAF de 77,5% o que corresponde a uma mediação parcial, embora quase no limiar de uma mediação completa. Assim, verifica-se o suporte da hipótese H3.

O constructo 'Qualidade' impacta de uma forma positiva e significativa no constructo 'Satisfação' ($\beta_{Sat.Qual}$ = 0,677; p<0,001) pelo que a hipótese H4 é suportada.

No que concerne à influência dos impactos da RSU sobre o constructo 'ODS' verifica-se a existência de uma relação direta positiva e significativa ($\beta_{SDG.USRI}$ = 0,499; p<0,001) bem com um menor efeito positivo e significativo mediado pelo constructo 'Perceçãp global da RSU' ($\beta_{SDG.USRI|USRG}$=0,108; p<0,001), correspondendo a um VAF de 17,8% o que corresponde a uma mediação praticamente inexistente pois encontra-se abaixo do ponto de corte de 20%. Saliente-se, porém, que a hipótese H5 é suportada.

De igual forma, embora com uma menor magnitude, verifica-se um efeito direto positivo e significativo por parte da perceção global da RSU sobre o constructo 'ODS' ($\beta_{SDG.USRG}$ = 0,230; p<0,001) bem com um ligeiro impacto positivo mediado pelo constructo 'Qualidade' ($\beta_{SDG.USRG|Qual}$ = 0,085; p = 0,001), correspondendo a um VAF de 27,0% o que corresponde a uma mediação parcial, embora perto do ponto de corte de 20%. Assim constata-se o suporte da hipótese H6.

Por fim, verifica-se um ligeiro impacto positivo do constructo 'Qualidade' sobre o constructo 'ODS' ($\beta_{SDG.Qual}$ = 0,135; p<0,001) verificando-se o suporte da hipótese H7.

Quadro 11. Resultados das hipóteses.

Hip.	Efeito direto	Coef. Regressão (β)	*p*	A hipótese é suportada?	Efeito mediado	Coef. Regressão (β)	*p*
H1	Impactos da RSU → Perceção global da RSU	0,472	<0,001	Sim			
H2	Perceção global da RSU → Qualidade	0,632	<0,001	Sim			
H3	Perceção global da RSU → Satisfação	0,124	0,007	Sim	Perceção global da RSU → Qualidade → Satisfação	0,428	<0,001
H4	Qualidade → Satisfação	0,677	<0,001	Sim			
H5	Impactos da RSU → ODS	0,499	<0,001	Sim	Impactos da RSU → Perceção global da RSU → ODS	0,108	<0,001
H6	Perceção global da RSU → ODS	0,230	<0,001	Sim	Perceção global da RSU → Qualidade → ODS	0,085	0,001
H7	Qualidade → ODS	0,135	0,001	Sim			

Nota: a hipótese é suportada se $p<0,05$ (Kock, 2016)

De forma a complementarmos os resultados dos coeficientes de regressão das trajetórias do modelo proposto recorremos à análise do mapa de Importância-Performance (IPMA). Trata-se de uma abordagem útil de análise em PLS-SEM, acrescentando uma dimensão (performance) que considera os valores médios dos *scores* das variáveis latentes. Mais precisamente, o IPMA contrasta os efeitos totais dos constructos, que representam a importância dos constructos predecessores na formação de um determinado constructo-alvo, com os seus scores médios das variáveis latentes indicando a sua performance (Fornell et al., 1996; Martilla & James, 1977; Slack, 1994). A importância de um constructo em termos de predição de outro constructo direta ou indiretamente ligado no modelo estrutural deriva do efeito total da relação entre estes dois constructos. O efeito total é a soma do efeito direto e de todos os efeitos indiretos no modelo estrutural (Hair, et al., 2016).

O IPMA combina graficamente estes dois aspetos contrastando os efeitos totais (não padronizados) no eixo x com os scores das variáveis latentes, redimensionadas num intervalo de 0 a 100, no eixo y.

Desta forma é possível obter o mapa de Importância-Performance da Figura 6, quando o constructo-alvo é o constructo 'ODS 2030'. De notar que a importância dos impactos da RSU na predição do constructo 'ODS 2030' corresponde à soma do efeito direto com o efeito mediado pela perceção global da RSU.

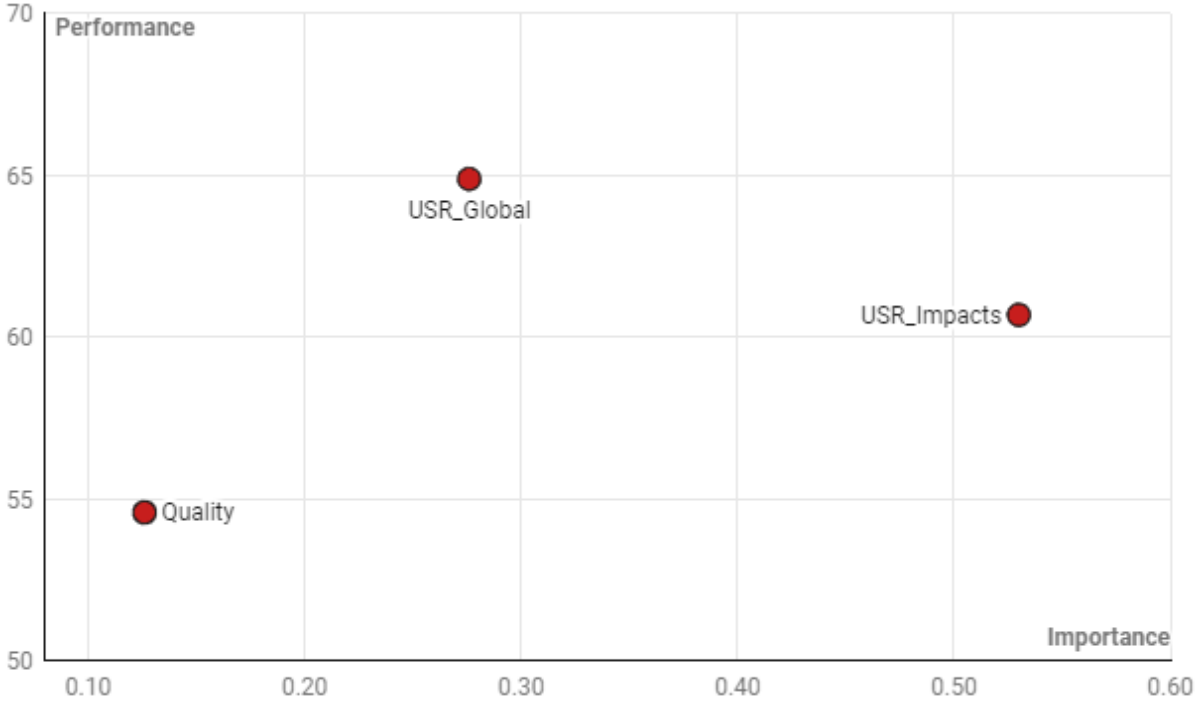


Figura 6. Mapa Importância-Desempenho do constructo 'ODS 2030'.

De notar que interessa efetuar a análise ao nível dos indicadores, nomeadamente dos indicadores do constructo dos impactos da RSU que correspondem aos quatro tipos de impactos da RSU. Neste caso, os pontos de dados individuais no mapa de Importância-Performance são derivados dos valores médios dos indicadores e do seu efeito total sobre o constructo 'ODS 2030'.

Como se pode aferir a partir da Figura *4*7, os impactos com um maior efeito sobre o constructo 'ODS 2030' são os impactos cognitivos seguidos dos impactos organizacionais.

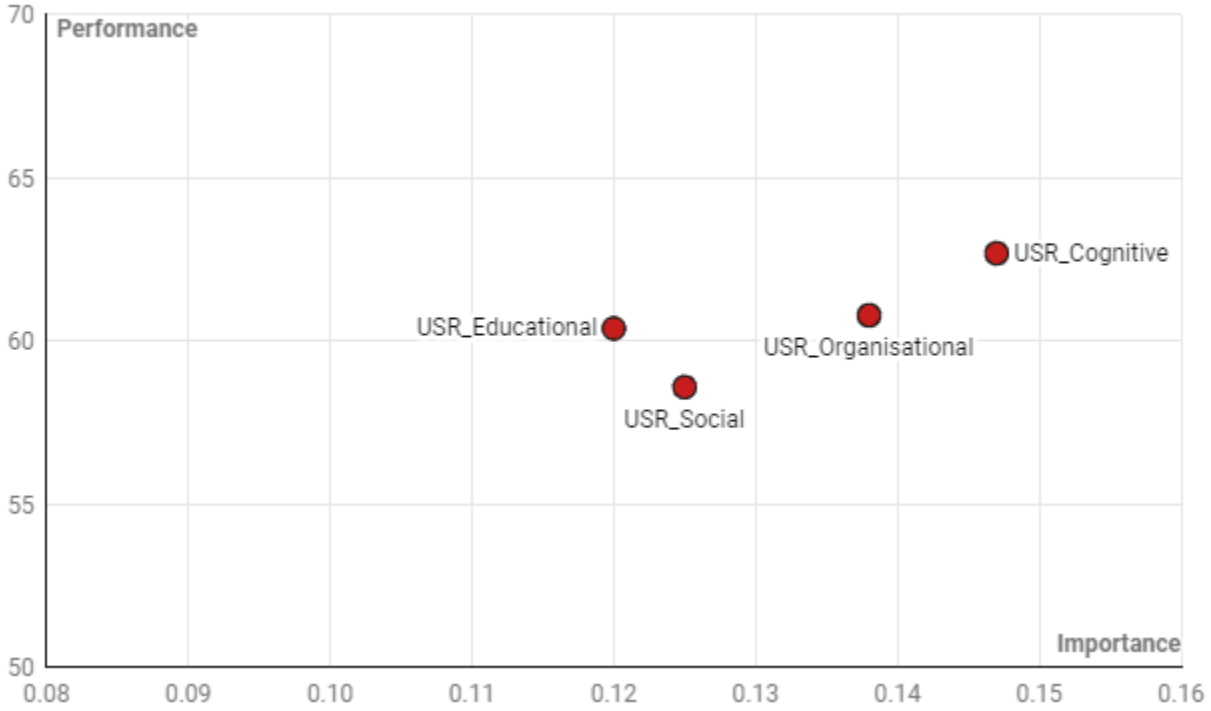


Figura 7. Mapa Importância-Desempenho do constructo 'ODS 2030' (indicadores dos impactos da RSU).

Capítulo 5. Discussão dos Resultados

Verificou-se a significância de todos as vias propostas de acordo com a perceção dos estudantes (Quadro 11).

Quanto à H1, que relaciona os quatro impactos da RSU (ensino, investigação, extensão e gestão interna) com a perceção global da RSU, verificou-se que os estudantes inquiridos valorizam a instituição em que estudam, considerando-a socialmente responsável e também sustentável através das suas decisões e compromissos com a sociedade, economia e ambiente.

Estes resultados estão, na sua generalidade, alinhados com os estudos de Aleixo et al. (2020, 2021), Aleixo, Azeiteiro, et al. (2018), Beddewela et al. (2017), Cebrián et al. (2019), Findler (2021), Gallardo-Vázquez et al. (2020), Rampasso et al. (2019), Santos et al. (2020), Vallaeys (2007), Vallaeys (2014), Vallaeys et al. (2009), Wang et al. (2020), Wigmore-Álvarez et al. (2020), entre outros.

No que concerne a este ponto, é importante ressaltar que Vázquez et al. (2014; 2016) não encontrou relação positiva entre os impactos ensino/formação, extensão/social e investigação/cognitivo com a perceção global da RSU. Comparativamente ao estudo de Santos et al. (2020), não foi verificada relação positiva quanto ao impacto extensão/social.

Relativamente ao impacto da perceção global da RSU na qualidade de serviço (**Hipótese 2**), os estudantes percecionam que a instituição apresenta programas académicos de alta qualidade, que o corpo docente realiza um trabalho de qualidade, que possui recursos e instalações de alta qualidade e que oferece serviços de qualidade, incluindo o do corpo docente. Os resultados obtidos neste ponto atestam os obtidos por Santos et al. (2020) e Vázquez et al. (2014, 2016).

Para aferição do impacto da perceção global da RSU na satisfação do estudante (**Hipótese 3**), verificamos que os estudantes sentem que a escolha da universidade foi acertada e que estão satisfeitos e orgulhosos em pertencer à academia, transmitindo a sensação de que recomendarão a instituição. Os resultados obtidos corroboram os estudos de Santos et al. (2020) e Vázquez et al. (2014, 2016). Neste ponto, assumimos que o estudo de Gallardo-Vázquez et al. (2020) é parcialmente corroborado: estes autores evidenciaram um impacto positivo na satisfação quando os estudantes participavam nas atividades de RSU, contudo, pela perceção dos estudantes sobre as ações das IES, não verificaram uma influência positiva na satisfação.

Constata-se que o impacto da RSU global na satisfação (Hipótese 3b) é mediado pela qualidade de serviço, o que é corroborado pelo estudo de Santos et al. (2020).

A análise da **Hipótese 4** permite evidenciar a influência da qualidade de serviço na satisfação do estudante através da perceção dos inquiridos que reconhecem a qualidade do serviço prestado pela instituição como um precedente da sua satisfação. Entre outros estudos, este ponto está em linha com as investigações de Almigheerbi et al. (2019), Borishade et al. (2021), De Jager e Gbadamosi (2013), Gorospe et al. (2021), Guolla (1999), Kaur e Sharma (2020), Pires (2019), Saleem et al. (2017), Vallaeys (2016) e Vázquez et al. (2014, 2016).

As relações com influência positiva e percecionadas pelos estudantes no presente estudo entre os impactos da RSU, a perceção global da RSU e a qualidade de serviço com os ODS 2030 (Hipóteses 5, 6 e 7), não foram identificadas noutros estudos, o que evidencia uma mais-valia para a atual investigação e resultados obtidos.

Verificou-se que os estudantes consideram a instituição socialmente responsável e também sustentável através das suas decisões e compromissos com a sociedade, economia e ambiente, contribuindo assim para o desenvolvimento sustentável e, por consequência para os ODS 2030.

Estes resultados afirmam a importância da coexistência de conhecimento, formação e motivação sobre as vertentes do desenvolvimento sustentável na promoção de IES responsáveis, através da produção e transferência de conhecimento que incorpora os eixos educacional, organizacional, cognitivo e com a sociedade em harmonia com os requisitos do desenvolvimento sustentável e educação para a sustentabilidade (Christ & Burritt, 2019; Kouatli, 2019), através de soluções que sustentam a implementação dos ODS, criando implementadores dos ODS, proporcionando liderança intersetoriais e incorporando os princípios dos ODS na governação, gestão e cultura (Albareda-Tiana et al., 2018; Bringezu et al., 2016; Rosen, 2019).

De um modo global, podemos sugerir uma relação entre as perceções em estudo dos estudantes sobre os ODS 2030 com os 4 impactos da RSU (Quadro 12).

Quadro 12. Relação ODS *vs* Impactos RSU (Perceção dos estudantes).

Perceção dos estudantes	**Eixo organizacional**		**Eixo académico**	
	Impactos Internos / gestão e funcionamento	Impactos Externos / Extensão	Impactos Educativos (ensino/formação)	Impactos Cognitivos (investigação)
Os ODS 2030 fazem parte da estratégia e planeamento da instituição e a sua implementação é disseminada de forma transparente.	X	X		
A instituição assume um compromisso explícito e visível com os ODS 2030.	X	X		
A instituição colabora com parceiros para melhorar a integração dos ODS 2030 nos quadros e processos de qualidade.	X	X	X	X
A estratégia da instituição tem os ODS 2030 como um compromisso central.	X	X	X	X
A instituição desenvolveu documentos e/ou quadros de orientação para o desenvolvimento de boas práticas em relação aos ODS 2030.	X	X	X	X
Os ODS 2030 estão incluídos nos planos de estudo.			X	X
A instituição participa em grupos de reflexão, negociações e formulação de políticas em relação ao Desenvolvimento Sustentável local e a nível internacional.		X		
A instituição incorpora os princípios dos ODS 2030 na gestão, atividades e cultura.	X	X		
A instituição promove o envolvimento de toda a comunidade na consecução dos ODS 2030.	X	X	X	X

De um modo indireto, podemos referir que estes resultados estão alinhados com o preconizado no Sistema de Gestão para as Organizações Educativas (ISO 21001, 2018) e confirmam, de acordo com a nossa reflexão, afirmações e sugestões de estudos recentes sobre a importância da integração dos ODS 2030 nas IES de modo a que coexista uma gestão eficaz de RSU, tais como por exemplo:

- As IES devem-se comprometer de modo geral e transversal com o alcance e promoção dos ODS, através de estratégias que promovam uma universidade responsável, incutindo positivamente a perceção dos estudantes (Aleixo et al., 2020; Santos et al., 2020);
- Se as IES conseguirem integrar os ODS 2030, estarão no sentido certo para o desenvolvimento da consciência de sustentabilidade e de responsabilidade social das partes interessadas, incluindo os estudantes de ensino superior (Yeung, 2019);

- Os termos de desenvolvimento sustentável e RSU devem ser alinhados com os ODS de modo a contribuir para a prática de reformas das IES, tornando-se esta uma área de investigação em expansão (Abad-Segura & González-Zamar, 2021);
- Para uma gestão eficaz de RSU, é importante integrar as iniciativas da Nações Unidas e outras que surjam, de modo a promover e simplificar a implementação dos critérios de sustentabilidade e, assim, cooperar na execução dos ODS (Wigmore-Álvarez et al., 2020);
- É fundamental reunir esforços para robustecer as responsabilidades das IES no que concerne aos ODS (Aleixo et al., 2020; Shiel et al., 2020).

Os resultados obtidos conferem o indicado pelos estudos de Aleixo et al. (2020) e Santos et al. (2020) que indicaram que o compromisso geral e transversal para a promoção e implementação dos ODS conduz a uma perceção positiva por parte dos estudantes, que por consequência fomentará a qualidade de serviço.

Neste âmbito, salientamos um novo conceito proposto designado de "qualidade de serviço sustentável no ensino superior" que abarca a sustentabilidade, o ensino superior e a qualidade de serviço (Ozdemir et al., 2020).

Em suma, os resultados obtidos confirmam as hipóteses definidas, respondendo positiva e diretamente aos objetivos (geral e específicos) e questões da investigação.

A necessidade de alinhamento dos ODS 2030 com o desenvolvimento sustentável e a RSU nas IES é uma área de investigação emergente. Esta carência pode ser mitigada por um modelo proposto cujo intuito é transformar a universidade num laboratório de inovação para RSU e implementação dos ODS 2030 (Vallaeys, 2020). Este modelo baseia-se em 12 metas, incluindo 66 indicadores, enquadradas nas quatro áreas iniciais da RSU (gestão organizacional, ensino, produção de conhecimento e participação social), ou seja, três metas de desempenho socialmente responsáveis para cada uma das áreas mencionadas (Quadro 13).

Quadro 13. Âmbitos e metas da RSU.

Âmbito de ação da RSU	12 metas socialmente responsáveis
Gestão Organizacional	1. Bom clima de trabalho e equidade 2. Campus sustentável 3. Ética, transparência e inclusão
Ensino / Formação	4. Aprendizagem com base em desafios 5. Inclusão curricular dos 17 ODS 2030 6. Matrizes curriculares elaboradas com a participação de atores externos
Cognição	7. Produção e difusão de conhecimento útil 8. Investigação na e com a comunidade 9. Inter e transdisciplinaridade
Participação social	10. Participação na Agenda de desenvolvimento local, nacional e internacional 11. Projetos cocriados, duradouros e de impacto 12. Integração da extensão com o ensino e a investigação

Fonte: Vallaeys (2020).

Capítulo 6. Conclusões e Considerações Finais

6.1. Principais conclusões

A Responsabilidade Social é o conceito que engloba atividades estratégicas nas áreas económico-sociais e ambientais e que devem ser implementadas pelas organizações de modo a contribuírem para um eficaz e eficiente desenvolvimento sustentável. Vários estudos sugerem a importância dos temas em análise e como estas áreas estão ligadas a uma série de tópicos no mundo da gestão.

Um dos campos da Responsabilidade Social é a Responsabilidade Social Universitária. Verifica-se que as atividades socialmente responsáveis estão a ser priorizadas nas instituições de ensino superior contribuindo para a sua transformação em organizações socialmente responsáveis.

Esta investigação ostenta um modelo de avaliação de responsabilidade social e de desenvolvimento sustentável na universidade conciliado com a qualidade de serviço e a satisfação dos estudantes.

O modelo apresenta robustez estatística e permite atestar os impactos propostos por Vallaeys (2008) como dimensões da RSU que antecedem a qualidade de serviços e a satisfação dos estudantes universitários. Os resultados obtidos mostram que o modelo baseado em impactos é capaz de expor a visão dos estudantes sobre a RSU e sobre a implementação dos ODS.

Em termos globais, aferimos que os estudantes consideram que a universidade contribui na resolução de problemas sociais e que está a incorporar os ODS nas suas atividades.

Quanto aos impactos, os estudantes consideram que a instituição induz impactos positivos na sociedade e no meio ambiente através: da gestão organizacional, da formação que oferece aos estudantes, do conhecimento que produz e difunde, e dos vínculos sociais que tece com as diversas partes interessadas.

De acordo com a opinião dos estudantes, a perceção global da RSU influencia muito a qualidade dos serviços pela universidade e, consequentemente, na sua satisfação.

Os estudantes percecionam ainda que os impactos da RSU, a perceção global da RSU e a qualidade de serviço apresentam um impacto positivo na integração dos ODS 2030 nas atividades da instituição.

É descrito no Programa Estratégico 2021-2025 da universidade a ambição em transformar a instituição "numa universidade verdadeiramente sustentável, em sintonia com a Agenda 2030 das Nações Unidas", através de mais crescimento económico, mais preservação do ambiente e mais combate às desigualdades sociais. Esta ambição demonstra que existe uma preocupação estratégica de ordem ambiental, económica e social, pelo que aferimos que uma estratégia direcionada para a implementação de medidas necessárias e de boas práticas nestas temáticas, promovem uma universidade responsável e sustentável, induzindo positivamente a perceção dos estudantes através da qualidade de serviços e da satisfação dos estudantes.

Este estudo revelou ainda que os estudantes estão conscientes sobre as questões de índole social, económica e ambiental do meio que os envolve, contribuindo assim para a sua formação pessoal, social e profissional, o que nos leva a crer que, no futuro, contribuirão de modo positivo e eficiente para a construção de uma sociedade responsável e sustentável.

6.2. Implicações

De um modo global, este estudo oferece uma ferramenta estratégica para as IES realizarem um diagnóstico sobre as suas políticas no respeitante às práticas de responsabilidade social como antecedente da qualidade de serviços e da satisfação, através da perceção dos estudantes, e em como estes pontos impactam nos contributos das IES para a consecução dos ODS 2030.

Além da sua essência, quando potencializadas pela RSU através dos eixos ensino/formação, extensão, gestão/funcionamento interno e investigação, as universidades são capazes de transformar a sociedade promovendo e incutindo valores e princípios éticos que influenciam a experiência dos estudantes.

As organizações de ensino superior são as principais promotoras de uma educação socialmente responsável e sustentável (impacto ensino da RSU). A presente investigação expõe o papel fundamental que as instituições ostentam em consciencializar, em ensinar e em formar pessoas aptas em contribuir positivamente para uma sociedade equitativa, ética, sustentável e socialmente responsável. Esta educação pode ser alcançada, por exemplo, através da inclusão

dos ODS 2030 nos planos de estudo e da participação dos estudantes em outras atividades promovidas pela organização.

Ao nível das atividades de investigação (impacto cognitivo da RSU), o presente estudo reforça a relevância da produção e aplicação de conhecimento produzido nas áreas-core deste trabalho, contribuindo para a criação de valor e para o desenvolvimento sustentável das instituições e da sociedade.

Relativamente às atividades sociais (impacto extensão da RSU), é demonstrado neste trabalho que as universidades necessitam motivar e incutir competências e aptidões sociais nos estudantes, e promover o seu envolvimento em mais causas sociais com o intuito em educar e transformar os estudantes em profissionais responsáveis a nível social e sustentável, contribuindo assim para a responsabilidade social empresarial. É impreterivelmente essencial melhorar as ofertas educativas do ensino superior e as atividades realizadas (internas e com a sociedade) em matéria de responsabilidade social e de desenvolvimento sustentável. Além do benefício para as empresas, a educação dos futuros profissionais deve incluir a importância e os benefícios que as boas práticas geram na sociedade, conduzindo à formação de cidadãos socialmente responsáveis e ativos no meio que os rodeia.

Este estudo evidencia que as atividades realizadas pelas organizações de ensino superior (impacto gestão e funcionamento interno da RSU) influenciam diretamente a perceção dos seus principais clientes, os estudantes. Aos olhos dos estudantes, a transparência e a partilha sobre as atividades desenvolvidas refletem-se em serviços de qualidade e em clientes satisfeitos. O presente trabalho mostra que a perceção sobre a RSU e os contributos para a consecução dos ODS 2030 está relacionada com a satisfação e com a qualidade.

É assim relevante que os resultados desta investigação sejam partilhados com os gestores de topo das IES para uma maior consciencialização e ajuda nas tomadas de decisão. Manter estudantes e atrair futuros candidatos, é um dos maiores desafios enfrentados por estas instituições de ensino que pode ser ultrapassado estrategicamente através da inclusão e implementação de atividades de RSU e de desenvolvimento sustentável, contribuindo para a consecução emergente da Agenda 2030.

É importante salientar que é necessário melhorar a comunicação interna, com o intuito principal em promover as atividades de RSU e de desenvolvimento sustentável, e de envolver os estudantes nas mesmas.

Outro ponto relevante a partilhar com os órgãos de gestão é a confirmação de que a qualidade de serviço influencia os níveis de satisfação, ou seja, quanto maior a qualidade percebida maior a satisfação dos estudantes. Quanto mais satisfeito, maior a probabilidade de permanência na instituição e de propagação da opinião junto de futuros candidatos e de outras partes interessadas.

6.3. Limitações

A dificuldade de recolha de dados, condicionada pelo COVID-19, e o facto de o questionário ter sido aplicado apenas numa IES limitaram a presente investigação.

Outra limitação deve-se ao facto de o questionário ter sido respondido apenas por estudantes quando outras figuras integram as IES e contribuem para a RSU e para os ODS.

6.4. Recomendações futuras

Sugerimos para futuras investigações, a aplicação do questionário em instituições de natureza universitária, politécnica, pública e privada, e/ou por área científica, permitindo obter uma melhor compreensão sobre áreas desta investigação, considerando as possíveis diferenças e práticas a nível socioeconómico e ambiental.

Além de IES nacionais, o estudo poderia ser replicado em IES internacionais.

Os estudantes de ensino superior poderiam ser substituídos por estudantes do ensino secundário/básico ou até profissional. A população alvo desta investigação poderia ser alargada aos docentes e/ou colaboradores das instituições.

Seria ainda pertinente, a adaptação do modelo à proposta das 12 metas indicadas no Quadro 13.

Capítulo 7. Bibliografia

Abad-Segura, E., & González-Zamar, M.-D. (2021). Sustainable economic development in higher education institutions: A global analysis within the SDGs framework. *Journal of Cleaner Production*, *294*, 126133. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.126133

Abubakar, I. R., Al-Shihri, F. S., & Ahmed, S. M. (2016). Students' assessment of campus sustainability at the University of Dammam, Saudi Arabia. *Sustainability (Switzerland)*, *8*(1), 1–14. https://doi.org/10.3390/su8010059

Agarwal, R., & Karahanna, E. (2000). Time Flies When You're Having Fun: Cognitive Absorption and Beliefs about Information Technology Usage. *MIS Quarterly*, *24*(4), 665. https://doi.org/10.2307/3250951

Agudelo, M. A. L., Jóhannsdóttir, L., & Davídsdóttir, B. (2019). A literature review of the history and evolution of corporate social responsibility. *International Journal of Corporate Social Responsibility*, *4*(1), 1–23. https://doi.org/10.1186/s40991-018-0039-y

Ahmed, I., Nawaz, M. M., Ahmad, Z., Ahmad, Z., Shaukat, Z., Usman, A., & Ahmed, N. (2010). Does service quality affect students performance? Evidence from institutes of higher learning. *African Journal of Business Management*, *4*(12), 2527–2533. https://doi.org/10.5897/AJBM.9000224

Alam, M. M., Sharif, M. Y., & Dooty, E. N. (2021). *Students ' Satisfaction and University Reputation through Service Quality in Private Higher Educational Institutions in Bangladesh*. *8*(9), 91–100. https://doi.org/10.13106/jafeb.2021.vol8.no9.0091

Albareda-Tiana, S., Vidal-Raméntol, S., & Fernández-Morilla, M. (2018). Implementing the sustainable development goals at University level. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *19*(3), 473–497. https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2017-0069

Aldridge, S., & Rowley, J. (1998). Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education*, *6*(4), 197–204. https://doi.org/10.1108/09684889810242182

Aleixo, A. M., Azeiteiro, U., & Leal, S. (2018). The implementation of sustainability practices in Portuguese higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *19*(1), 146–178. https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2017-0016

Aleixo, A. M., Azeiteiro, U. M., & Leal, S. (2020). Are the sustainable development goals being implemented in the Portuguese higher education formative offer? *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *21*(2), 336–352. https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2019-0150

Aleixo, A. M., Leal, S., & Azeiteiro, U. M. (2018). Conceptualization of sustainable higher education institutions, roles, barriers, and challenges for sustainability: An exploratory study in Portugal. *Journal of Cleaner Production*, *172*, 1664–1673. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.11.010

Aleixo, A. M., Leal, S., & Azeiteiro, U. M. (2021). Higher education students' perceptions of sustainable development in Portugal. *Journal of Cleaner Production*, *327*, 129429. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.129429

Alghamdi, N., den Heijer, A., & de Jonge, H. (2017). Assessment tools' indicators for sustainability in universities: an analytical overview. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *18*(1), 84–115. https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2015-0071

Ali, F., & Amin, M. (2014). The influence of physical environment on emotions, customer satisfaction and behavioural intentions in Chinese resort hotel industry. *Journal for Global Business Advancement*, *7*(3), 249–266.

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*, 124931. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.124931

Almigheerbi, T. S., Ramsey, D., & Lamek, A. (2019). Using the SERVQUAL model to assess service quality and students' satisfaction. *ACM International Conference Proceeding Series*, 130–133. https://doi.org/10.1145/3361785.3361801

Alnawas, I. (2015). Student orientation in higher education: development of the construct. *Higher Education*, *69*(4), 625–652. https://doi.org/10.1007/s10734-014-9794-1

Alvarado Herrera, A. (2007). Marketing y Responsabilidad Social Empresarial; Un mapa de navegación. *Teoría y Praxis*, *3*(4), 113–148. https://doi.org/10.22403/UQROOMX/TYP04/08

Alves, H., & Raposo, M. (2007). Conceptual model of student satisfaction in higher education. *Total Quality Management and Business Excellence*, *18*(5), 571–588. https://doi.org/10.1080/14783360601074315

Anderson, E. W., Fornell, C., & Lehmann, D. R. (1994). Customer Satisfaction, Market Share, and Profitability: Findings from Sweden. *Journal of Marketing*, *58*(3), 53–66. https://doi.org/10.1177/002224299405800304

Annan-Diab, F., & Molinari, C. (2017). Interdisciplinarity: Practical approach to advancing education for sustainability and for the Sustainable Development Goals. *The International Journal of*

Management Education, *15*(2), 73–83. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.006

Arif, S., & Ilyas, M. (2013). Quality of work-life model for teachers of private universities in Pakistan. *Quality Assurance in Education*, *21*(3), 282–298. https://doi.org/10.1108/QAE-Feb-2012-0006

Arruda Filho, N. de P. (2017). The agenda 2030 for responsible management education: An applied methodology. *The International Journal of Management Education*, *15*(2), 183–191. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.02.010

Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, *16*(1), 74–94. https://doi.org/10.1007/BF02723327

Bahaee, M., Perez-Batres, L. A., Pisani, M. J., Miller, V. V., & Saremi, M. (2014). Sustainable development in Iran: An exploratory study of university students' attitudes and knowledge about sustainable developmenta. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, *21*(3), 175–187. https://doi.org/10.1002/csr.1312

Bautista-Puig, N., Aleixo, A. M., Leal, S., Azeiteiro, U., & Costas, R. (2021). Unveiling the Research Landscape of Sustainable Development Goals and Their Inclusion in Higher Education Institutions and Research Centers: Major Trends in 2000–2017. *Frontiers in Sustainability*, *2*. https://doi.org/10.3389/frsus.2021.620743

Becker, J.-M., Klein, K., & Wetzels, M. (2012). Hierarchical Latent Variable Models in PLS-SEM: Guidelines for Using Reflective-Formative Type Models. *Long Range Planning*, *45*(5–6), 359–394. https://doi.org/10.1016/j.lrp.2012.10.001

Beddewela, E., Warin, C., Hesselden, F., & Coslet, A. (2017). Embedding responsible management education – Staff, student and institutional perspectives. *International Journal of Management Education*, *15*(2), 263–279. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.013

Bergman, Z., Bergman, M. M., Fernandes, K., Grossrieder, D., & Schneider, L. (2018). The contribution of UNESCO chairs toward achieving the UN sustainable development goals. *Sustainability (Switzerland)*, *10*(12). https://doi.org/10.3390/su10124471

Beynaghi, A., Trencher, G., Moztarzadeh, F., Mozafari, M., Maknoon, R., & Leal Filho, W. (2016). Future sustainability scenarios for universities: Moving beyond the United Nations Decade of Education for Sustainable Development. *Journal of Cleaner Production*, *112*, 3464–3478. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.10.117

Bolton, R. N., & Drew, J. H. (1991). A Multistage Model of Customers' Assessments of Service Quality

and Value. *Journal of Consumer Research*, *17*(4), 375. https://doi.org/10.1086/208564

Borishade, T. T., Ogunnaike, O. O., Salau, O., Motilewa, B. D., & Dirisu, J. I. (2021). Assessing the relationship among service quality, student satisfaction and loyalty: the NIGERIAN higher education experience. *Heliyon*, *7*(7), e07590. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07590

Bowen, H. R. (1953). Social Responsibility of the Businessman. *New York: Harper and Row*.

Bringezu, S., Potočnik, J., Schandl, H., Lu, Y., Ramaswami, A., Swilling, M., & Suh, S. (2016). Multi-Scale Governance of Sustainable Natural Resource Use—Challenges and Opportunities for Monitoring and Institutional Development at the National and Global Level. *Sustainability*, *8*(8), 778. https://doi.org/10.3390/su8080778

Burcea, M., & Marinescu, P. (2011). Students' Perceptions on Corporate Social Responsibility at the Academic Level. Case Study: The Faculty of Administration and Business, University of Bucharest. *Amfiteatru Economic Journal*, *13*(29), 207–220. http://hdl.handle.net/10419/168716

Cabedo, L., Royo, M., Moliner, L., & Guraya, T. (2018). University Social Responsibility towards Engineering Undergraduates: The Effect of Methodology on a Service-Learning Experience. *Sustainability*, *10*(6), 1823. https://doi.org/10.3390/su10061823

Campos, D. F., Dos Santos, G. S., & Castro, F. N. (2018). Measuring students' expectations of service quality of a higher education institution in a longitudinal design. *International Journal of Services and Operations Management*, *31*(3), 303–324. https://doi.org/10.1504/IJSOM.2018.095559

Carnegie, A. (1889). Wealth. *The North American Review 148, No. 391*. http://www.jstor.org/stable/25101798

Carroll, A. B. (1979). A Three-Dimensional Conceptual Model of Corporate Performance. *Academy of Management Review*, *4*(4), 497–505. https://doi.org/10.5465/amr.1979.4498296

Carroll, A. B. (2015). Corporate social responsibility. *Organizational Dynamics*, *44*(2), 87–96. https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2015.02.002

Carroll B., A. (1991). The pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholders. *Business Horizons*, *34*(4), 39–48.

Cebrián, G., Pascual, D., & Moraleda, Á. (2019). Perception of sustainability competencies amongst Spanish pre-service secondary school teachers. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *20*(7), 1171–1190. https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2018-0168

Chen, S., Lu, M., Tan, H., Luo, X., & Ge, J. (2019). Assessing sustainability on Chinese university campuses: Development of a campus sustainability evaluation system and its application with a case study. *Journal of Building Engineering*, *24*(October 2018), 100747. https://doi.org/10.1016/j.jobe.2019.100747

Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. In I. G. A. Marcoulides (Ed.), *Modern methods for business research* (pp. 295–358).

Chin, W. W. (2010). How to Write Up and Report PLS Analyses. In *Handbook of Partial Least Squares* (pp. 655–690). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-32827-8_29

Christ, K. L., & Burritt, R. L. (2019). *Implementation of sustainable development goals : The role for business academics*. *July*. https://doi.org/10.1177/0312896219870575

Cogut, G., Webster, N. J., Marans, R. W., & Callewaert, J. (2019). Links between sustainability-related awareness and behavior. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *20*(7), 1240–1257. https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2018-0161

Cohen, J. (1988). Set Correlation and Contingency Tables. *Applied Psychological Measurement*, *12*(4), 425–434. https://doi.org/10.1177/014662168801200410

Cottafava, D., Cavaglià, G., & Corazza, L. (2019). Education of sustainable development goals through students' active engagement. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, *10*(3), 521–544. https://doi.org/10.1108/SAMPJ-05-2018-0152

Cronin, J. J., & Taylor, S. A. (1992). Measuring Service Quality: A Reexamination and Extension. *Journal of Marketing*, *56*(3), 55–68. https://doi.org/10.1177/002224299205600304

Dagiliūtė, R., Liobikienė, G., & Minelgaitė, A. (2018). Sustainability at universities: Students' perceptions from Green and Non-Green universities. *Journal of Cleaner Production*, *181*, 473–482. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.01.213

Davis, K. (1960). Can Business Afford to Ignore Social Responsibilities? *California Management Review*, *2*(3), 70–76. https://doi.org/10.2307/41166246

Davis, K. (1973). The Case for and Against Business Assumption of Social Responsibilities. *Academy of Management Journal*, *16*(2), 312–322. https://doi.org/10.5465/255331

De Jager, J., & Gbadamosi, G. (2013). Predicting students' satisfaction through service quality inhigher education. *International Journal of Management Education*, *11*(3), 107–118.

https://doi.org/10.1016/j.ijme.2013.09.001

Diamantopoulos, A., Sarstedt, M., Fuchs, C., Wilczynski, P., & Kaiser, S. (2012). Guidelines for choosing between multi-item and single-item scales for construct measurement: a predictive validity perspective. *Journal of the Academy of Marketing Science*, *40*(3), 434–449. https://doi.org/10.1007/s11747-011-0300-3

Dielini, M., Nesterova, M., & Dobronravova, I. (2021). SOCIAL RESPONSIBILITY AND SOCIAL COHESION AS DRIVERS IN THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF UNIVERSITIES. *Baltic Journal of Economic Studies*, *7*(4), 63–71. https://doi.org/10.30525/2256-0742/2021-7-4-63-71

Dijkstra, T. K., & Henseler, J. (2015). Consistent Partial Least Squares Path Modeling. *MIS Quarterly*, *39*(2), 297–316. https://www.jstor.org/stable/26628355

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

Douglas, J., Douglas, A., & Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality Assurance in Education*, *14*(3), 251–267. https://doi.org/10.1108/09684880610678568

Drolet, A. L., & Morrison, D. G. (2001). Do We Really Need Multiple-Item Measures in Service Research? *Journal of Service Research*, *3*(3), 196–204. https://doi.org/10.1177/109467050133001

Emanuel, R., & Adams, J. N. (2011). College students' perceptions of campus sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *12*(1), 79–92. https://doi.org/10.1108/14676371111098320

Epstein, E. M. (1987). The Corporate Social Policy Process: Beyond Business Ethics, Corporate Social Responsibility, and Corporate Social Responsiveness. *California Management Review*, *29*(3), 99–114. https://doi.org/10.2307/41165254

Europeia, C. (2011). Responsabilidade social das empresas: uma nova estratégia da UE para o per{\'\i}odo de 2011-2014. In *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, COM (2011)* (Vol. 681).

Farinha, C. S., Azeiteiro, U., & Caeiro, S. S. (2018). Education for sustainable development in Portuguese universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *19*(5), 912–941. https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2017-0168

Fedyunin, D. V, Lochan, S. A., Avtonomova, S. A., Kutyrkina, L. V, & Mintusov, I. E. (2018). The Scenario Approach to Establishing GR Communications in Higher Education Institutions. *Journal of Advanced Research in Law and Economics*, *9*(6 (36)), 1953–1961.

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

Filho, W. L., Shiel, C., & do Paço, A. (2015). Integrative approaches to environmental sustainability at universities: an overview of challenges and priorities. *Journal of Integrative Environmental Sciences*, *12*(1), 1–14. https://doi.org/10.1080/1943815X.2014.988273

Findler, F. (2021). Toward a sustainability assessment framework of research impacts: Contributions of a business school. *Sustainable Development*, *June 2020*, 1–14. https://doi.org/10.1002/sd.2218

Fornell, C. (1992). A National Customer Satisfaction Barometer: The Swedish Experience. *Journal of Marketing*, *56*(1), 6–21. https://doi.org/10.1177/002224299205600103

Fornell, C., Johnson, M. D., Anderson, E. W., Cha, J., & Bryant, B. E. (1996). The American Customer Satisfaction Index: Nature, Purpose, and Findings. *Journal of Marketing*, *60*(4), 7–18. https://doi.org/10.1177/002224299606000403

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, *18*(1), 39–50. https://doi.org/10.1177/002224378101800104

Fortin. (1999). *O Processo de Investigação - Da Concepção à Realização* (Lusociência (ed.); 1st ed.).

Frederick, W. C. (1960). The Growing Concern over Business Responsibility. *California Management Review*, *2*(4), 54–61. https://doi.org/10.2307/41165405

Friedman, M. (1970). Responsibility of Business Is to Increase Its Profits. *New York Times Magazine*, *3*, 122–126.

Gallardo-Vázquez, D., Folgado-Fernández, J. A., Hipólito-Ojalvo, F., & Valdez-Juárez, L. E. (2020). Social responsibility attitudes and behaviors' influence on university students' satisfaction. *Social Sciences*, *9*(2). https://doi.org/10.3390/socsci9020008

García-González, E., Jiménez-Fontana, R., & Goded, P. A. (2020). Approaches to teaching and learning for sustainability: Characterizing students' perceptions. *Journal of Cleaner Production*, *274*,

122928. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.122928

Garriga, E., & Melé, D. (2004). Corporate Social Responsibility Theories: Mapping the Territory. *Journal of Business Ethics*, *53*(1/2), 51–71. https://doi.org/10.1023/B:BUSI.0000039399.90587.34

Geisser, S. (1974). A predictive approach to the random effect model. *Biometrika*, *61*(1), 101–107. https://doi.org/10.1093/biomet/61.1.101

González-Gijón, G., Martínez-Heredia, N., Amaro-Agudo, A., & Soriano-Díaz, A. (2020). Estudio de los valores en el alumnado que cursa el grado de maestro en educación primaria en las universidades públicas de Andalucía. *Formación Universitaria*, *13*(2), 83–92. https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000200083

Gorospe, M. A., Rabanal, M. A. S., & Talosa, A. D. (2021). Satisfaction on the university frontline services: From the lens of transacting students and employees. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, *10*(3), 984. https://doi.org/10.11591/ijere.v10i3.21680

Grönroos, C. (1982). An Applied Service Marketing Theory. *European Journal of Marketing*, *16*(7), 30–41. https://doi.org/10.1108/EUM0000000004859

Guolla, M. (1999). Assessing the Teaching Quality to Student Satisfaction Relationship: Applied Customer Satisfaction Research in the Classroom. *Journal of Marketing Theory and Practice*, *7*(3), 87–97. https://doi.org/10.1080/10696679.1999.11501843

Hair, Jr., J. F., Sarstedt, M., Matthews, L. M., & Ringle, C. M. (2016). Identifying and treating unobserved heterogeneity with FIMIX-PLS: part I – method. *European Business Review*, *28*(1), 63–76. https://doi.org/10.1108/EBR-09-2015-0094

Hair, Joe F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a Silver Bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, *19*(2), 139–152. https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679190202

Hair, Joseph F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., & Thiele, K. O. (2017). Mirror, mirror on the wall: a comparative evaluation of composite-based structural equation modeling methods. *Journal of the Academy of Marketing Science*, *45*(5), 616–632. https://doi.org/10.1007/s11747-017-0517-x

Hair, Joseph F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, *31*(1), 2–24. https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203

Hair, Joseph F., Sarstedt, M., Pieper, T. M., & Ringle, C. M. (2012). The Use of Partial Least Squares Structural Equation Modeling in Strategic Management Research: A Review of Past Practices and Recommendations for Future Applications. *Long Range Planning*, *45*(5–6), 320–340. https://doi.org/10.1016/j.lrp.2012.09.008

Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, *43*(1), 115–135. https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8

Henseler, J., Ringle, C. M., & Sinkovics, R. R. (2009). *The use of partial least squares path modeling in international marketing* (pp. 277–319). https://doi.org/10.1108/S1474-7979(2009)0000020014

Herrera, A. A., Bigné Alcañiz, E., & Pérez, R. C. (2011). Perspectivas teóricas usadas para el estudio de la responsabilidad social empresarial: una clasificación con base en su racionalidad1. *Estudios Gerenciales*, *27*(118), 115–137. https://doi.org/10.1016/S0123-5923(11)70149-8

Hoeffel, J., & Fadini, A. (2007). Perceção ambiental. *Encontros e Caminhos. Brasília: MMA*, 255–262.

Huili, Y., & Jing, Y. U. (2012). Empirical Research and Model Building about Customer Satisfaction Index on Postgraduate Education Service Quality. *Canadian Social Science*, *8*(1), 108–113. https://doi.org/10.3968/j.css.1923669720120801.1500

Husted, B. W., & Allen, D. B. (2007). Strategic Corporate Social Responsibility and Value Creation among Large Firms. *Long Range Planning*, *40*(6), 594–610. https://doi.org/10.1016/j.lrp.2007.07.001

International Organization of Standartization. (2015a). *NP EN ISO 9000:2015 - Sistemas de Gestão da Qualidade - Fundamentos e vocabulário*.

International Organization of Standartization. (2015b). NP EN ISO 9001:2015 - Sistemas de Gestão da Qualidade - Requisitos. In *Instituto Português da Qualidade*.

ISO 21001. (2018). *INTERNATIONAL STANDARD Educational organizations — Management systems for educational organizations — Requirements with guidance for use*. *2018*.

Jones, T. M. (1980). Corporate Social Responsibility Revisited, Redefined. *California Management Review*, *22*(3), 59–67. https://doi.org/10.2307/41164877

Jöreskog, K. G. (1971). Simultaneous factor analysis in several populations. *Psychometrika*, *36*(4), 409–426. https://doi.org/10.1007/BF02291366

Kagawa, F. (2007). Dissonance in students' perceptions of sustainable development and sustainability: Implications for curriculum change. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *8*(3), 317–338. https://doi.org/10.1108/14676370710817174

Kaur, M., & Sharma, P. (2020). Perceived educational quality and students' satisfaction: A comparitive study of management students of selected private and public universities of Punjab. *International Journal of Advanced Science and Technology*, *29*(3 Special Issue), 1848–1852.

Kee, Y. H., Li, C., Wang, J. C. K., & Kailani, M. I. Bin. (2018). Motivations for Volunteering and Its Associations with Time Perspectives and Life Satisfaction: A Latent Profile Approach. *Psychological Reports*, *121*(5), 932–951. https://doi.org/10.1177/0033294117741653

Khalil, D., Ramzy, O., & Mostafa, R. (2013). Perception towards sustainable development concept. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, *4*(3), 307–327. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/SAMPJ-01-2013-0008

Kleinrichert, D., Albert, M., & Eng, J. P. (2011). The role of corporate values on business students' attitudes: a comparison of undergraduates and MBAs. *The Business Review, Cambridge*, *17*(1), 53–59.

Kock, N. (2016). Hypothesis Testing with Confidence Intervals and P Values in PLS-SEM. *International Journal of E-Collaboration*, *12*(3), 1–6. https://doi.org/10.4018/IJeC.2016070101

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

Lantos, G. P. (2001). The boundaries of strategic corporate social responsibility. *Journal of Consumer Marketing*, *18*(7), 595–632. https://doi.org/10.1108/07363760110410281

Larrán-Jorge, M., & Andrades-Peña, F.-J. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *6*(15), 91–107. https://doi.org/10.1016/S2007-2872(15)30005-6

Latif, K. F. (2018). The Development and Validation of Stakeholder-Based Scale for Measuring University Social Responsibility. In *Social Indicators Research* (Vol. 140, Issue 2). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/s11205-017-1794-y

Leal Filho, W., & Pallant, E. (2019). Dimensions of Sustainability in Higher Education. In *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education* (pp. 1–7). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-

63951-2_524-1

Lehtinen, U., & Lehtinen, J. R. (1982). *Service quality: a study of quality dimensions.* Service Management Institute.

Lewis, R. C., & Booms, B. H. (1983). The marketing aspects of service quality. *Emerging Perspectives on Services Marketing*, *65*(4), 99–107.

Lozano, R., & Barreiro-Gen, M. (2019). Analysing the factors affecting the incorporation of sustainable development into European Higher Education Institutions' curricula. *Sustainable Development*, *27*(5), 965–975. https://doi.org/10.1002/sd.1987

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

Mahmood, F., Qadeer, F., Saleem, M., Han, H., & Ariza-Montes, A. (2021). Corporate social responsibility and firms' financial performance: a multi-level serial analysis underpinning social identity theory. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, *34*(1), 2447–2468. https://doi.org/10.1080/1331677X.2020.1865181

Makoe, M., & Nsamba, A. (2019). The gap between student perceptions and expectations of quality support services at the University of South Africa. *American Journal of Distance Education*, *33*(2), 132–141. https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1583028

Martilla, J. A., & James, J. C. (1977). Importance-Performance Analysis. *Journal of Marketing*, *41*(1), 77–79. https://doi.org/10.1177/002224297704100112

McWilliams, A., & Siegel, D. (2001). Corporate Social Responsibility: a Theory of the Firm Perspective. *Academy of Management Review*, *26*(1), 117–127. https://doi.org/10.5465/amr.2001.4011987

Meseguer-Sánchez, V., Abad-Segura, E., Belmonte-Ureña, L. J., & Molina-Moreno, V. (2020). Examining the research evolution on the socio-economic and environmental dimensions on university social responsibility. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(13), 1–30. https://doi.org/10.3390/ijerph17134729

Miotto, G., Blanco-González, A., & Díez-Martín, F. (2020). Top business schools legitimacy quest through the Sustainable Development Goals. *Heliyon*, *6*(11).

https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05395

Molderez, I., & Fonseca, E. (2018). The efficacy of real-world experiences and service learning for fostering competences for sustainable development in higher education. *Journal of Cleaner Production*, *172*, 4397–4410. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.04.062

Nejati, M., & Nejati, M. (2013). Assessment of sustainable university factors from the perspective of university students. *Journal of Cleaner Production*, *48*, 101–107. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.09.006

Nitzl, C. (2016). The use of partial least squares structural equation modelling (PLS-SEM) in management accounting research: Directions for future theory development. *Journal of Accounting Literature*, *37*(1), 19–35. https://doi.org/10.1016/j.acclit.2016.09.003

Olmos-Gómez, M. del C., Suárez, M. L., Ferrara, C., & Olmedo-Moreno, E. M. (2020). Quality of higher education through the pursuit of satisfaction with a focus on sustainability. *Sustainability (Switzerland)*, *12*(6), 1–20. https://doi.org/10.3390/su12062366

Ozdemir, Y., Kaya, S. K., & Turhan, E. (2020). A scale to measure sustainable campus services in higher education: "Sustainable Service Quality." *Journal of Cleaner Production*, *245*, 118839. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.118839

Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research. *Journal of Marketing*, *49*(4), 41. https://doi.org/10.2307/1251430

Pérez-Foguet, A., & Lazzarini, B. (2019). Continuing professional education in engineering faculties: Transversal integration of sustainable human development in basic engineering sciences courses. *Journal of Cleaner Production*, *218*, 772–781. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.02.054

Petruzzellis, L., D'Uggento, A. M., & Romanazzi, S. (2006). Student satisfaction and quality of service in Italian universities. *Managing Service Quality: An International Journal*, *16*(4), 349–364. https://doi.org/10.1108/09604520610675694

Pianezzi, D., Nørreklit, H., & Cinquini, L. (2020). Academia After Virtue? An Inquiry into the Moral Character(s) of Academics. *Journal of Business Ethics*, *167*(3), 571–588. https://doi.org/10.1007/s10551-019-04185-w

Pires, A. R. (2019). *Qualidade no Ensino Superior* (Edições Sí).

Povorina, E. V., Vasileva, L. A., Ponyashova, A. S., Volkov, D. V., & Kulyamina, O. S. (2021). Methodology for monitoring the quality of provided educational services in higher educational institutions. *LAPLAGE EM REVISTA*, *7*(Extra-E), 190–197. https://doi.org/10.24115/S2446-622020217Extra-E1174p.190-197

Rampasso, I. S., Anholon, R., Silva, D., Cooper Ordoñez, R. E., Santa-Eulalia, L. A., Quelhas, O. L. G., Leal Filho, W., & Granada Aguirre, L. F. (2019). Analysis of the perception of engineering students regarding sustainability. *Journal of Cleaner Production*, *233*, 461–467. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.06.105

Ringle, C. M., Da Silva, D., & Bido, D. D. S. (2014). Modelagem de Equações Estruturais com Utilização do Smartpls. *Revista Brasileira de Marketing*, *13*(2), 56–73. https://doi.org/10.5585/remark.v13i2.2717

Ringle, Sarstedt, & Straub. (2012). Editor's Comments: A Critical Look at the Use of PLS-SEM in "MIS Quarterly." *MIS Quarterly*, *36*(1), iii. https://doi.org/10.2307/41410402

Rosen, M. A. (2019). Do Universities Contribute to Sustainable Development? *European Journal of Sustainable Development Research*, *4*(2). https://doi.org/10.29333/ejosdr/6429

Rubio-Rodríguez, G. A., & Blandón-López, A. (2021). El profesorado y la responsabilidad social universitaria: un análisis cualitativo de redes. *Formación Universitaria*, *14*(2), 3–12. https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000200003

Ruiz-Mallén, I., & Heras, M. (2020). What sustainability? Higher Education Institutions' pathways to reach the Agenda 2030 goals. *Sustainability (Switzerland)*, *12*(4). https://doi.org/10.3390/su12041290

Sadeghi Moghadam, M. R., Govindan, K., Dahooie, J. H., Mahvelati, S., & Meidute-Kavaliauskiene, I. (2021). Designing a model to estimate the level of university social responsibility based on rough sets. *Journal of Cleaner Production*, *324*, 129178. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.129178

Saleem, S., Moosa, K., Imam, A., & Ahmed Khan, R. (2017). Service Quality and Student Satisfaction: The Moderating Role of University Culture, Reputation and Price in Education Sector of Pakistan. *Iranian Journal of Management Studies*, *10*(1), 237–258. https://doi.org/10.22059/ijms.2017.217335.672304

Salovaara, J. J., Pietikäinen, J., & Cantell, H. (2021). Perceptions of interconnected sustainability: Students' narratives bridging transition and education. *Journal of Cleaner Production*, *281*,

125336. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.125336

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, G., Marques, C. S., Justino, E., & Mendes, L. (2020). Understanding social responsibility's influence on service quality and student satisfaction in higher education. *Journal of Cleaner Production*, *256*, 120597. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.120597

Sarsale, M. (2020). EXPLORING QUALITY OF STUDENT SERVICES OF A PHILIPPINE STATE UNIVERSITY SATELLITE CAMPUS USING SERVQUAL AND SERVICE IMPROVEMENT MATRIX. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management*, *8*(2), 59–71.

Sarstedt, M., Ringle, C. M., & Hair, J. F. (2017). Partial Least Squares Structural Equation Modeling. In *Handbook of Market Research* (pp. 1–40). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-05542-8_15-1

Sasser, W. E., Olsen, R. P., & Wyckoff, D. D. (1978). *Management of service operations: Text, cases, and readings*. Allyn & Bacon.

Sepasi, S., Rahdari, A., & Rexhepi, G. (2018). Developing a sustainability reporting assessment tool for higher education institutions: The University of California. *Sustainable Development*, *26*(6), 672–682. https://doi.org/10.1002/sd.1736

Sethi, S. P. (1975). Dimensions of Corporate Social Performance: An Analytical Framework. *California Management Review*, *17*(3), 58–64. https://doi.org/10.2307/41162149

Setó-Pamies, D., & Papaoikonomou, E. (2020). Sustainable Development Goals: A Powerful Framework for Embedding Ethics, CSR, and Sustainability in Management Education. *Sustainability*, *12*(5), 1762. https://doi.org/10.3390/su12051762

Shiel, C., Smith, N., & Cantarello, E. (2020). Aligning Campus Strategy with the SDGs: An Institutional Case Study. In *World Sustainability Series* (Issue August, pp. 11–27). https://doi.org/10.1007/978-3-030-15604-6_2

Shmueli, G., Ray, S., Velasquez Estrada, J. M., & Chatla, S. B. (2016). The elephant in the room: Predictive performance of PLS models. *Journal of Business Research*, *69*(10), 4552–4564. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.03.049

Shmueli, & Koppius. (2011). Predictive Analytics in Information Systems Research. *MIS Quarterly*, *35*(3), 553. https://doi.org/10.2307/23042796

Slack, N. (1994). The Importance-Performance Matrix as a Determinant of Improvement Priority. *International Journal of Operations & Production Management*, *14*(5), 59–75. https://doi.org/10.1108/01443579410056803

Sobczak, A., Debucquet, G., & Havard, C. (2006). The impact of higher education on students' and young managers' perception of companies and CSR: An exploratory analysis. *Corporate Governance*, *6*(4), 463–474. https://doi.org/10.1108/14720700610689577

Sonetti, G., Brown, M., & Naboni, E. (2019). About the Triggering of UN Sustainable Development Goals and Regenerative Sustainability in Higher Education. *Sustainability*, *11*(1), 254. https://doi.org/10.3390/su11010254

Spreng, R. A., & Singh, A. K. (1993). An empirical assessment of the SERVQUAL scale and the relationship between service quality and satisfaction. *Enhancing Knowledge Development in Marketing*, *4*(1), 1–6.

Stiefel, B. L. (2018). Rethinking and revaluating UNESCO World Heritage Sites. *Journal of Cultural Heritage Management and Sustainable Development*, *8*(1), 47–61. https://doi.org/10.1108/JCHMSD-02-2017-0006

Stone, M. (1974). Cross-Validatory Choice and Assessment of Statistical Predictions. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological)*, *36*(2), 111–133. https://doi.org/10.1111/j.2517-6161.1974.tb00994.x

Storey, M., Killian, S., & O'Regan, P. (2017). Responsible management education: Mapping the field in the context of the SDGs. *The International Journal of Management Education*, *15*(2), 93–103. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.02.009

Teeroovengadum, V., Kamalanabhan, T. J., & Seebaluck, A. K. (2016). Measuring service quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, *24*(2), 244–258. https://doi.org/10.1108/QAE-06-2014-0028

Tenenhaus, M., Vinzi, V. E., Chatelin, Y.-M., & Lauro, C. (2005). PLS path modeling. *Computational Statistics & Data Analysis*, *48*(1), 159–205. https://doi.org/10.1016/j.csda.2004.03.005

Tetřevová, L., & Sabolová, V. (2010). University Stakeholder Management and University Social Responsibility. *WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education*, *7*(7), 224–233.

Tetrevova, L., Vavra, J., & Munzarova, S. (2021). Communication of Socially-Responsible Activities by Higher Education Institutions. *Sustainability*, *13*(2), 483. https://doi.org/10.3390/su13020483

Trapp, N. L. (2012). Corporation as climate ambassador: Transcending business sector boundaries in a Swedish CSR campaign. *Public Relations Review*, *38*(3), 458–465. https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2012.03.004

UNESCO. (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável Objetivos de aprendizagem Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. https://ods.imvf.org/wp-content/uploads/2018/12/Recursos-ods-objetivos-aprendizagem.pdf

Valentine, S., & Fleischman, G. (2007). Ethics Programs, Perceived Corporate Social Responsibility and Job Satisfaction. *Journal of Business Ethics*, *77*(2), 159–172. https://doi.org/10.1007/s10551-006-9306-z

Vallaeys, F. (2008a). ¿ Qué es la responsabilidad social universitaria. *… Universidad Católica Del Perú. Recuperado de: …*, 1–18. http://creasfile.uahurtado.cl/RSU.pdf

Vallaeys, F. (2008b). Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e intenigentes para las universidades. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)) ISSN: 0798-1228*, *13(2)*, *191-220*.

Vallaeys, François. (2007). Responsabilidad social universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente. *Realidad y Reflexión*, 1–11. https://doi.org/10.4272/978-84-9745-423-0

Vallaeys, François. (2014). La Responsabilidad Social Universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *v*, 105–117. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.12.112

Vallaeys, François. (2016). Defining social responsibility: a matter of philosophical urgency for universities. *Access Mode: Http://Www. Guninetwork. Org/Resources/He-Articles/Defining-Social-Responsibility-Amatter-of-Urgency-for-Philosophy-and-Universities*.

Vallaeys, François. (2020). *Manual de Responsabilidad Social Universitaria. El modelo URSULA: Estrategias, herramientas, indicadores.* (Unión de R).

Vallaeys, François, & Álvarez Rodríguez, J. (2018). Hacia una definición latinoamericana de Responsabilidad Social Universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XX1*, *22*(1). https://doi.org/10.5944/educxx1.19442

Vallaeys, François, la Cruz, C., & Sasia, P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos*. Inter-American Development Bank.

Vallaeys, François, Oliveira, M. L. S., Crissien, T., Solano, D., & Suarez, A. (2022). State of the art of university social responsibility: a standardized model and compared self-diagnosis in Latin America. *International Journal of Educational Management*, *ahead-of-p*(ahead-of-print). https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2020-0235

van Marrewijk, M. (2003). Concepts and Definitions of CSR and Corporate Sustainability: Between Agency and Communion. *Journal of Business Ethics*, *44*(2), 95–105. https://doi.org/10.1023/A:1023331212247

Vasilescu, R., Barna, C., Epure, M., & Baicu, C. (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, J. L., Aza, C. L., & Lanero, A. (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*(S), 25–39.

Vázquez, J. L., Aza, C. L., & Lanero, A. (2016). University social responsibility as antecedent of students' satisfaction. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, *13*(2), 137–149. https://doi.org/10.1007/s12208-016-0157-8

Velazquez, L., Munguia, N., Platt, A., & Taddei, J. (2006). Sustainable university: what can be the matter? *Journal of Cleaner Production*, *14*(9–11), 810–819. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2005.12.008

Vergara, S. C. (1998). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração* (Atlas (ed.)). http://www.worldcat.org/title/projetos-e-relatorios-de-pesquisa-em-administracao/oclc/685253421&referer=brief_results

von Geibler, J., Piwowar, J., & Greven, A. (2019). The SDG-Check: Guiding Open Innovation towards Sustainable Development Goals. *Technology Innovation Management Review*, *9*(3), 20–37. https://doi.org/10.22215/timreview/1222

Voorhees, C. M., Brady, M. K., Calantone, R., & Ramirez, E. (2016). Discriminant validity testing in marketing: an analysis, causes for concern, and proposed remedies. *Journal of the Academy of Marketing Science*, *44*(1), 119–134. https://doi.org/10.1007/s11747-015-0455-4

Walton, C. C. (1967). Corporate social responsibilities. *Wadsworth Publishing Company*.

Wang, C.-N., Tibo, H., Nguyen, V. T., & Duong, D. H. (2020). Effects of the Performance-Based Research Fund and Other Factors on the Efficiency of New Zealand Universities: A Malmquist Productivity Approach. *Sustainability*, *12*(15), 5939. https://doi.org/10.3390/su12155939

Wang, J., Yang, M., & Maresova, P. (2020). Sustainable development at higher education in China: A comparative study of students' perception in public and private universities. *Sustainability (Switzerland)*, *12*(6). https://doi.org/10.3390/su12062158

Wen, W., Hu, D., & Hao, J. (2018). International students' experiences in China: Does the planned reverse mobility work? *International Journal of Educational Development*, *61*, 204–212. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.03.004

Werther, W. B., & Chandler, D. (2005). Strategic corporate social responsibility as global brand insurance. *Business Horizons*, *48*(4), 317–324. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2004.11.009

Whalley, W. B. (2019). Towards institutional 'quality education' policies in higher education: a schema for their implementation. *Quality in Higher Education*, *25*(3), 340–358. https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1684041

Wigmore-Álvarez, A., Ruiz-Lozano, M., & Fernández-Fernández, J. L. (2020). Management of University Social Responsibility in business schools. An exploratory study. *International Journal of Management Education*, *18*(2), 100382. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100382

Wold, H. (1975). Path Models with Latent Variables: The NIPALS Approach. In *Quantitative Sociology* (pp. 307–357). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-103950-9.50017-4

Wood, D. J. B. T.-B. H. (1991). *Toward improving corporate social performance*. *34*(4), 66+. https://link.gale.com/apps/doc/A11001737/AONE?u=anon~49243f91&sid=googleScholar&xid=65ba6934

Yasmin, F., Li, S., Zhang, Y., Poulova, P., & Akbar, A. (2021). Unveiling the International Students' Perspective of Service Quality in Chinese Higher Education Institutions. *Sustainability*, *13*(11), 6008. https://doi.org/10.3390/su13116008

Ye, N., Kueh, T.-B., Hou, L., Liu, Y., & Yu, H. (2020). A bibliometric analysis of corporate social responsibility in sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, *272*, 122679. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.122679

Yeung, S. M. (2019). UNSDGs and future quality management - Social policy for developing sustainable development mindset. *Corporate Governance and Sustainability Review*, *3*(2), 26–34. https://doi.org/10.22495/cgsrv3i2p3

Yevdokimova, M., Zamlynskyi, V., Kuznietsov, E., Sakovska, O., & Anatolii, H. (2018). Evolution of social responsibility applied to the concept of sustainable development: Mainstream of the 20Th century. *Journal of Security and Sustainability Issues*, *8*(1), 69–78. https://doi.org/10.9770/jssi.2018.8.1(6)

Zhao, X., Lynch, J. G., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and Truths about Mediation Analysis. *Journal of Consumer Research*, *37*(2), 197–206. https://doi.org/10.1086/651257

Zsóka, Á., Szerényi, Z. M., Széchy, A., & Kocsis, T. (2013). Greening due to environmental education? Environmental knowledge, attitudes, consumer behavior and everyday pro-environmental activities of Hungarian high school and university students. *Journal of Cleaner Production*, *48*, 126–138. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.11.030

Anexo I. Questionário

Responsabilidade social da universidade, satisfação, qualidade de serviços e ODS 2030: perceção dos estudantes do Ensino Superior

No âmbito da Dissertação do Mestrado em Gestão da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, este estudo visa aferir se as práticas de Responsabilidade Social Universitária influenciam a qualidade de serviço e a satisfação percebidas pelos estudantes universitários e se se encontram em sintonia com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030.

O presente questionário respeita a liberdade de escolha de cada participante, sendo anónimo e a sua participação voluntária. É garantida a segurança, proteção, anonimato e confidencialidade dos dados facultados.

Agradecemos a sua participação e dedicação nesta investigação.

I - Responsabilidade Social da Universidade

1 (Perceção). Atribui a importância dada às seguintes atividades de **ensino/formação** na tua universidade.

Indica em cada questão o número que melhor representa a tua opinião, de acordo com uma escala de 1 = Não é atribuída qualquer importância a 5 = É atribuída muita importância.

	1	2	3	4	5
1.1 Consciencialização da comunidade universitária sobre questões ambientais	o	o	o	o	o
1.2 Formação técnico-profissional para a resolução de problemas ambientais	o	o	o	o	o
1.3 Ensino de hábitos ecológicos e valores de sustentabilidade ambiental	o	o	o	o	o
1.4 Inclusão nos planos de estudos de conteúdos éticos e de deontologia profissional	o	o	o	o	o
1.5 Consideração da opinião e participação dos alunos	o	o	o	o	o
1.6 Formação em valores humanos e sociais e promoção da solidariedade cidadã	o	o	o	o	o
1.7 Respeito pela diversidade e igualdade de oportunidades entre os estudantes	o	o	o	o	o
1.8 Fomento do espírito empreendedor dos estudantes	o	o	o	o	o
1.9 Adaptação dos planos de estudos às necessidades e exigências dos diferentes sectores económicos	o	o	o	o	o
1.10 Formação prática e facilitação da inserção dos diplomados no mercado de trabalho	o	o	o	o	o
1.11 Investimento em bolsas, subsídios e prémios de estudo	o	o	o	o	o
1.12 Avaliação da qualidade docente	o	o	o	o	o

2 (Perceção). Atribui a importância dada às seguintes atividades de **extensão** na tua universidade.
Indica em cada questão o número que melhor representa a tua opinião, de acordo com uma escala de 1 = Não é atribuída qualquer importância a 5 = É atribuída muita importância.

	1	2	3	4	5
2.1 Campanhas de sensibilização, educação e proteção ambiental nas zonas de influência próximas à universidade	o	o	o	o	o
2.2 Colaboração com empresas, serviços públicos e/ou Organismos Não Governamentais em iniciativas de sustentabilidade ambiental	o	o	o	o	o
2.3 Integração do campus universitário na cidade	o	o	o	o	o
2.4 Campanhas de sensibilização e educação sobre responsabilidade social nas zonas de influência próximas à universidade	o	o	o	o	o
2.5 Organização dos programas de voluntariado para estudantes, professores e funcionários não docentes	o	o	o	o	o
2.6 Cooperação com outras universidades e facilitação dos programas de intercâmbio	o	o	o	o	o
2.7 Patrocínio e organização de eventos culturais, artísticos e desportivos	o	o	o	o	o
2.8 Colaboração com empresas, serviços públicos e/ou Organismos Não Governamentais em projetos sociais de ajuda a grupos desfavorecidos	o	o	o	o	o

	1	2	3	4	5
2.9 Colaboração com os empregadores para melhorar a formação e inserção profissional dos diplomados (estágios, etc.)	o	o	o	o	o
2.10 Transferência de conhecimento para empresas	o	o	o	o	o
2.11 Promoção de Investimentos com fundamento ecológico e responsável	o	o	o	o	o
2.12 Patrocínio e organização de espetáculos comprometidos com o desenvolvimento socioeconómico local e regional	o	o	o	o	o

3 (Perceção). Atribui a importância dada às seguintes atividades de **gestão e funcionamento interno** na tua universidade.

Indica em cada questão o número que melhor representa a tua opinião, de acordo com uma escala de 1 = Não é atribuída qualquer importância a 5 = É atribuída muita importância.

	1	2	3	4	5
3.1 Cuidados e manutenção das zonas ecológicas da universidade	o	o	o	o	o
3.2 Programas de redução de consumo de recursos naturais (água, papel, energia elétrica, etc.)	o	o	o	o	o
3.3 Utilização de energias limpas e redução de emissões	o	o	o	o	o
3.4 Desenvolvimento profissional e formação contínua dos docentes e funcionários não docentes	o	o	o	o	o
3.5 Prevenção de riscos profissionais e promoção da segurança e saúde entre os recursos humanos	o	o	o	o	o
3.6 Conciliação do trabalho e a vida familiar dos docentes e funcionários não docentes	o	o	o	o	o
3.7 Eleição democrática e transparente dos órgãos de governo e gestão participativa	o	o	o	o	o
3.8 Respeito pela diversidade e promoção da igualdade de oportunidades entre o pessoal	o	o	o	o	o
3.9 Alocação racional e eficiente dos recursos	o	o	o	o	o
3.10 Aquisição de bens e serviços de acordo com critérios responsáveis e sustentáveis	o	o	o	o	o
3.11 Transparência da gestão financeira	o	o	o	o	o
3.12 Avaliação da qualidade da atividade universitária	o	o	o	o	o

4 (Perceção). Atribui a importância dada às seguintes atividades de **investigação** na tua universidade.

Indica em cada questão o número que melhor representa a tua opinião, de acordo com uma escala de 1 = Não é atribuída qualquer importância a 5 = É atribuída muita importância.

	1	2	3	4	5
4.1 Incorporação de princípios de sustentabilidade ambiental na realização de investigação científica	o	o	o	o	o
4.2 Realização de projetos de investigação em matéria de sustentabilidade ambiental	o	o	o	o	o
4.3 Aplicação do conhecimento científico para o desenvolvimento de novos produtos, tecnologias e processos que respeitam o meio ambiente	o	o	o	o	o
4.4 Integração dos princípios do respeito pelos direitos individuais e sociais no desenvolvimento de projetos de investigação científica	o	o	o	o	o
4.5 Investigação científica sobre a temática dos problemas sociais e geração de conhecimento para o desenvolvimento social	o	o	o	o	o
4.6 Aplicação de conhecimento científico para a resolução de problemas sociais	o	o	o	o	o
4.7 Investigação focada na criação de valor económico sustentável	o	o	o	o	o
4.8 Apoio financeiro para a investigação em responsabilidade social e sustentabilidade	o	o	o	o	o
4.9 Avaliação da qualidade da investigação	o	o	o	o	o
4.10 Investimento em bolsas, subsídios e prémios para a investigação	o	o	o	o	o

I - Responsabilidade Social Universitária, Qualidade de Serviço e Satisfação

5. Indica o teu nível de concordância/discordância (1 = "discordo totalmente" a 5 = "concordo totalmente") relativamente às seguintes afirmações.

	1	2	3	4	5
5.1 A experiência que estou a ter na minha universidade corresponde totalmente às minhas expectativas	o	o	o	o	o
5.2 A minha decisão de escolher esta universidade foi acertada	o	o	o	o	o
5.3 Estou satisfeito com a formação recebida na universidade	o	o	o	o	o
5.4 Estou satisfeito com a minha experiência global na universidade	o	o	o	o	o
5.5 Recomendarei esta universidade a outras pessoas	o	o	o	o	o
5.6 Sinto-me orgulhoso em pertencer a esta universidade	o	o	o	o	o
5.7 Os programas académicos na minha universidade têm alta qualidade	o	o	o	o	o
5.8 O corpo docente na minha universidade realiza um trabalho de qualidade	o	o	o	o	o
5.9 A equipa de administração na minha universidade realiza um trabalho de qualidade	o	o	o	o	o
5.10 A minha universidade possui recursos e instalações de alta qualidade	o	o	o	o	o
5.11 Comparativamente com outras instituições de ensino superior similares, a minha universidade oferece serviços de qualidade	o	o	o	o	o
5.12 A minha universidade cumpre as promessas realizadas	o	o	o	o	o
5.13 A minha universidade é uma organização justa	o	o	o	o	o
5.14 A minha universidade é uma organização eticamente aceitável	o	o	o	o	o
5.15 A minha universidade transmite-me um sentimento de confiança	o	o	o	o	o
5.16 A minha universidade só quer o melhor para mim	o	o	o	o	o
5.17 A minha universidade transmite-me o sentimento de que posso contar com ela	o	o	o	o	o
5.18 A minha universidade tem um elevado potencial para contribuir para o respeito e a proteção do meio ambiente	o	o	o	o	o
5.19 A minha universidade tem um elevado potencial para contribuir para a resolução de problemas sociais	o	o	o	o	o
5.20 A minha universidade tem um elevado potencial para contribuir para o crescimento e desenvolvimento económico	o	o	o	o	o

II - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030

6. Relativamente à implementação dos **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030** na UTAD e considerando a tua perceção indica o que melhor representa a tua opinião de acordo com uma escala de 1 = Não é atribuída qualquer importância a 5 = É atribuída muita importância.

A nível global, a implementação dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 tem como desafio erradicar a pobreza e abarcar diversas áreas interrelacionados, nas dimensões económica, social e ambiental do desenvolvimento sustentável: acesso equitativo à educação e a serviços de saúde de qualidade; a criação de emprego digno; a sustentabilidade energética e ambiental; a conservação e gestão dos oceanos; a promoção de instituições eficazes e de sociedades estáveis e o combate à desigualdade a todos os níveis.

	1	2	3	4	5
6.1 Os ODS fazem parte da estratégia e planeamento da instituição e a sua implementação é disseminada de forma transparente	o	o	o	o	o
6.2 A instituição assume um compromisso explícito e visível com os ODS	o	o	o	o	o

	1	2	3	4	5
6.3 A instituição colabora com parceiros para melhorar a integração dos ODS nos quadros e processos de qualidade	o	o	o	o	o
6.4 A estratégia da instituição tem os ODS como um compromisso central	o	o	o	o	o
6.5 A instituição desenvolveu documentos e/ou quadros de orientação para o desenvolvimento de boas práticas em relação aos ODS	o	o	o	o	o
6.6 Os ODS estão incluídos nos planos de estudo	o	o	o	o	o
6.7 A instituição participa em grupos de reflexão, negociações e formulação de políticas em relação ao Desenvolvimento Sustentável local e a nível internacional	o	o	o	o	o
6.8 A instituição incorpora os princípios dos ODS na gestão, atividades e cultura	o	o	o	o	o
6.9 A instituição promove o envolvimento de toda a comunidade na consecução dos ODS	o	o	o	o	o

III – Dados Sociodemográficos

1.1 Curso: _____

1.2 Ano curricular: O 1º Ano O 2º Ano O 3º Ano O 4º Ano O 5º Ano O 6º Ano

1.3 Género: O Masculino O Feminino

1.4 Idade: _____ anos

1.5 Local de Residência (família):

- Distrito/Região autónoma: _____
- Concelho: _____

1.6. Existem empresários na sua família? O Não O Sim

1.7. É dirigente associativo? O Não O Sim

1.8. Atualmente tem bolsa de estudo? O Não O Sim

1.9. Usufrui ou já usufruiu do Fundo de Apoio Social? O Não O Sim

1.10. Costuma fazer voluntariado em programas da Universidade? O Não O Sim

1.11. Costuma fazer voluntariado em programas fora da Universidade? O Não O Sim

1.12. Caso afirmativo (1.10 e/ou 1.11), quanta horas por mês costuma fazer voluntariado? _____

Muito Obrigada !